

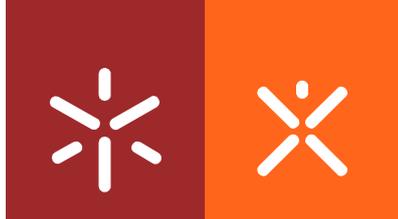
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria Magalhães da Silva Morais

**O Processo de Bolonha e a Avaliação das
Aprendizagens: Um estudo de práticas em
Mudança**

Ana Maria Magalhães da Silva Morais
**O Processo de Bolonha e a Avaliação das
Aprendizagens: Um estudo de práticas em
Mudança**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria Magalhães da Silva Morais

**O Processo de Bolonha e a Avaliação das
Aprendizagens: Um estudo de práticas em
Mudança**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Sociologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso
e da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da
Trindade Dionísio**

Abril 2013

Nome

Ana Maria Magalhães da Silva Morais

Endereço eletrónico: anammsmorais@sapo.pt

Telefone: 914830985/253557793

BI nº: 9502173

Título da Tese: O Processo de Bolonha e a Avaliação das Aprendizagens: Um estudo de práticas em Mudança

Orientador (es):

Almerindo Janela Afonso / Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Ano de Conclusão: 2013

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Sociologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus amigos e professores participantes neste trabalho: à Daniela Gonçalves, à Paula Espírito Santo, ao Ricardo Ribeiro, ao Paulo Fernandes e ao Pedro Graça que apesar das circunstâncias tão difíceis me apoiaram sempre. Ao José Carlos Morais e ao Mário Rui que, mesmo distantes do instituto, me ajudaram com as suas visões pessoais.

À Professora Lourdes pelos conselhos de orientação da tese e da vida.

Ao Professor Almerindo, pelas críticas e sugestões de quem é mais experiente na vida, por me acompanhar nesta corrida e me colocar um travão quando foi preciso.

Ao Rui, pelos meus tempos de ausência sofridos em silêncio.

À minha mãe Lurdes, pelo encorajamento nos tempos de desânimo.

Ao meu bebé Simão.

A todos, o meu profundo agradecimento

RESUMO

Os fundamentos do Processo de Bolonha assentam em pressupostos de necessidades de uma sociedade do conhecimento, dotada de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. Nesta visão de ensino superior são estabelecidos objetivos a atingir pelas instituições, públicas e particulares, nomeadamente, na dotação da autonomia individual e no culto do rigor, sendo colocada a ênfase nos sujeitos enquanto agentes de desenvolvimento económico, social e cultural.

Neste contexto, a preparação, formação científica e pedagógica dos professores do ensino superior privado, ocupa um lugar de relevo no seio das instituições, para garantir uma educação de nível superior centrada na qualidade. Parece ser uma prioridade, nestes termos, a facilitação dos processos de formação dos professores. O professor desempenha no contexto educativo um papel essencial no desenvolvimento do conhecimento dos alunos através da linguagem, o que implica uma reflexão constante sobre os processos desse desenvolvimento.

No referencial sócio construtivista, a educação e os fenómenos educacionais são considerados como processos em movimento e em transformação, dentro de um sistema contextualizado, em termos organizacionais, histórica e socialmente. Sócio construtivismo e desenvolvimento fundem-se conceptualmente no processo de ensinar e de aprender no ensino superior. A reflexão representa nesta fusão a essência da compreensão, em que o professor ensina a construir o conhecimento e a refletir, sendo o aluno responsável por essa reflexão. Neste quadro de mudança caracterizado pelo Processo de Bolonha, admite-se a evidência da utilização de estratégias por parte do professor enquanto investigador. A investigação-ação pode desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento de competências pessoais, nomeadamente quando integrada numa abordagem situacional-contextualizada e dialógica, onde são criadas condições para o exercício da liberdade e desenvolvimento do pensamento crítico.

A leitura da avaliação e das suas funções neste contexto é feita numa ótica de mudança como resposta às exigências das diferentes conjunturas da sociedade atual, pelo relevo que lhe é atribuído como elemento de articulação e integração do ensino, aprendizagem e currículo, ao serviço do sucesso escolar. O modo como os alunos entendem a avaliação condiciona a sua aprendizagem e conseqüentemente determina o modo como aprendem.

A avaliação formativa constitui uma estratégia de inovação pedagógica, que antevê o envolvimento constante, consciente e refletido dos estudantes, sendo a modalidade de avaliação que permite e compromete o recurso a procedimentos e instrumentos de avaliação e de autoavaliação muito diversos. O presente trabalho procura ir de encontro aos princípios de desenvolvimento profissional dos docentes, ao considerarmos a profissionalidade do professor pela apropriação de um saber construído e sustentado pela reflexão. Partindo destes pressupostos, a avaliação é indissociável da educação e da formação, e convida o professor enquanto avaliador a refletir sobre os seus atos e, a compreender a interação que esta favorece particularmente na sala de aula.

O estudo teve como objetivo compreender as concepções e práticas de avaliação dos professores de um instituto de ensino superior particular em saúde, no contexto de mudança protagonizado pelo Processo de Bolonha, visando a superação dos défices resultantes de uma formação profissional não orientada para o ensino. A pesquisa incidiu sobre as práticas de 5 professores profissionais de saúde e sobre os seus 177 alunos, em exercício nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, do 2º, 3º e 4º ano dos cursos de licenciatura em tecnologias da saúde e enfermagem. Foram utilizadas diversas fontes de evidência: registos de reuniões de acompanhamento dos projetos, entrevista, registos de autorreflexão docente e inquéritos a alunos e a professores. A análise e o tratamento dos dados da investigação foi maioritariamente qualitativa, com recurso ao *software* de análise de conteúdo NVivo7, complementada com a análise do discurso escrito. Para tratamento e análise das evidências quantitativas recorreu-se ao *software* de gestão de dados Excel.

Os resultados do estudo de caso realizado demonstram, entre outras evidências, a importância do desenvolvimento de projetos desta natureza, compatíveis com os princípios de investigação das práticas, numa perspetiva de educação transformadora dos sujeitos em formação. Foi possível verificar a mudança, concretizada na introdução efetiva de práticas consideradas inovadoras pelos estudantes, nas concepções da avaliação nos professores e nas perceções dos alunos, e uma maior participação dos estudantes nos processos, congruente com o modelo de Bolonha.

ABSTRACT

The fundamentals of the Bologna Process are based on the assumptions of the needs of a society, endowed with cultural, scientific and technological knowledge. In this vision of higher education are established goals to be achieved by institutions, public and private, including the allocation of individual autonomy and the cult of rigor, the emphasis is being placed on the subjects as agents of economic, social and cultural.

In this context, the preparation, the scientific and pedagogical training of teachers of private higher education, occupies a prominent place within the institutions, to ensure a higher education focused on quality. It seems to be a priority in these terms, the facilitation of processes of training teachers. The teacher plays in the educational context an essential role in the development of students' knowledge through language, which implies a constant reflection on the processes of this development

In a constructivist social referential education and educational phenomena are regarded as processes in motion and changing, contextualized within a system, in organizational terms, historically and socially. Social constructivism and development merge conceptually in the process of teaching and learning in higher education. Reflecting this merger represents the essence of understanding, in which the teacher teaches to build the knowledge and to reflect, and the student is responsible for this reflection. In this context of changes characterized by the Bologna Process, it is admitted the evidence of the use of strategies by the teacher researcher. The action research can play an important role in the development of personal skills, particularly when integrated into a situational approach-contextualized and dialogic, where conditions are created for the exercise of freedom and critical thinking.

The reading and evaluation of their duties in this respect is made in a perspective of change in response to the demands of different junctures of modern society, the importance assigned to it as an element of coordination and integration of teaching, learning and curriculum, the service's success school. The way students understand the assessment conditions their learning, and consequently determines the way they learn.

Formative assessment is a pedagogical innovation strategy, which foresees the continuing involvement, conscious and reflected the students, and the type of assessment that enables and commits the use of procedures and tools for assessment and self-assessment very diverse. This work seeks to go against the principles of professional development for teachers, to consider

the professionalism of the teacher by the appropriation of knowledge built and sustained by reflection. Under these assumptions, the valuation is inseparable from education and training, and invites the teacher as evaluator to reflect on their actions and understand the interaction that favors particularly in the classroom.

The study aimed to understand the conceptions and practices of teacher evaluation from a private institute of higher education in health, in the context of change performed by the Bologna Process, aiming to overcome the deficit from vocational training non-oriented teaching. The research focused on the practices of five teachers and health professionals about their 177 students in exercise in academic year 2009/2010, the 2nd, 3rd and 4th year of degree courses in nursing and health technologies. We have used several sources of evidence: records of meetings of monitoring projects, interviews, records of teaching and self-reflection surveys of students and teachers. The processing and analysis of research data was mainly qualitative, with the software content analysis NVivo7, complemented with the analysis of written discourse. For treatment and analysis of quantitative evidence resorted to the data management software Excel.

The results of the case study shows, among other evidence, the importance of developing such projects, consistent with the principles of research practices, a perspective of transformative education of individuals in training. It was possible to verify the change, embodied in the effective introduction of innovative practices considered by students in conceptions of assessment in the perceptions of teachers and students, and greater involvement of students in the processes, consistent with the Bologna model.

INDICE

INTRODUÇÃO	17
Capítulo I: O Processo de Bolonha como marco histórico de mudança no Ensino Superior Português	27
1. Gênese e caracterização do Processo de Bolonha e sua receção no contexto legislativo português	27
2. As instituições de ensino superior privado e o Processo de Bolonha	39
3. Sócio construtivismo e desenvolvimento pessoal no ensinar e aprender	45
4.1. Sócio Construtivismo: Das abordagens teóricas ao conceito no processo de ensino-aprendizagem	47
4. O Processo de Bolonha enquanto percurso convergente das dimensões sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e crítico na educação superior	54
4.1. A redefinição de papéis no processo de ensino-aprendizagem	58
4.2. As semelhanças entre as teorias sócio construtivistas, do desenvolvimento pessoal crítico e o Processo de Bolonha	68
Capítulo II: A Avaliação enquanto vetor de mudança no ensino superior	73
1. Avaliação e Reflexividade: Um caminho a seguir	73
1.1. A Avaliação Formativa das Aprendizagens no Ensino Superior	80
1.2. A Reflexão enquanto componente da avaliação formativa	87
2. A Avaliação orientadora de mudança	95
2.1. A diversidade de concepções e práticas de avaliação e a necessidade de formação pedagógica docente	99
2.2. A formação em avaliação numa perspetiva de mudança	106
2.3. Estratégias de formação em avaliação dos docentes do ensino superior	117
2.4. A formação pedagógica dos docentes das tecnologias da saúde	123

Capítulo III: Opções Metodológicas.....	129
1 . O percurso da investigação.....	129
1.1. Justificação, problema e objetivos do estudo	129
1.2. O objeto de estudo.....	132
1.3. As questões orientadoras	136
2 . Sobre a natureza híbrida do estudo	137
3 . Estudo de caso	145
3.1. A Orientação Sócio-Construtivista do Estudo de Caso.....	151
3.2. Um desenho de Estudo de Caso com dimensões de Investigação-ação.....	155
3.3. Caracterização do nosso estudo de caso sócio construtivista com dimensões de investigação-ação.....	163
4 . O Contexto de desenvolvimento da investigação.....	165
4.1. A instituição e os sujeitos da investigação.....	165
4.2. Caracterização da instituição de ensino superior particular	165
4.3. Os profissionais das tecnologias da saúde como sujeitos da investigação: Caracterização dos professores-participantes.....	166
4.4. Os estudantes das áreas das tecnologias da saúde	168
4.5. Constrangimentos processuais e resoluções metodológicas do estudo.....	170
5 . Desenho dos instrumentos de investigação.....	172
5.1. Os Instrumentos e Técnicas usadas: Questionários, Entrevista de grupo, fichas de autorreflexão, registos das reuniões e notas de campo	174
5.1.1. Questionários	174
5.1.2. Entrevista de grupo.....	177
5.1.3. Fichas de autorreflexão.....	181
5.1.4. Registos das reuniões e notas de campo.....	189
6 . Tratamento dos dados.....	191
6.1. Análise de Conteúdo	193

6.2.	Análise Estatística	198
7 .	Triangulação dos dados.....	200
7.1.	A validação da investigação.....	204
7.2.	A fiabilidade da investigação	206
8 .	O estudo exploratório	207
9 .	Desenho global do percurso de investigação	209
9.1.	Descrição do projeto colaborativo.....	211
9.2.	O plano de formação contínua e reflexiva	215
Capítulo IV: Os dados da investigação		219
1 .	1ª Fase do estudo: Os dados do estudo exploratório	219
1.1.	As perceções dos professores das instituições de ensino superior particular	219
1.1.1.	A população do estudo exploratório.....	219
1.2.	Apresentação e análise dos dados da 1ª fase	223
1.3.	Conclusões da 1ª fase da investigação	233
2 .	2ª Fase do estudo: Os dados do Estudo de Caso	239
2.1.	A população do estudo de caso.....	239
2.1.1.	Os professores-participantes investigadores.....	240
2.1.2.	Os alunos do estudo de caso	241
2.2.	Apresentação e análise dos dados da 2ª fase da investigação	243
2.2.1.	Os projetos dos professores investigadores	244
2.2.1.1.	O projeto de DG: Procurar a justiça na avaliação	245
2.2.1.2.	O Projeto de PES: Buscar satisfação nas práticas de avaliação	246
2.2.1.3.	O Projeto RR: Uma avaliação partilhada	247
2.2.1.4.	O projeto PG: Uma avaliação menos subjetiva.....	249
2.2.1.5.	O Projeto de PF: Procurar dialogar a avaliação	250
2.3.	As perceções dos alunos nos questionários	251

2.3.1.	As perceções dos alunos de DG	251
2.3.2.	As perceções dos alunos de PES.....	257
2.3.3.	As perceções dos alunos de RR	263
2.3.4.	As perceções dos alunos de PG	270
2.3.5.	As perceções dos alunos de PF.....	276
2.4.	As conceções dos professores nas fichas de autorreflexão	282
2.5.	Os dados do projeto colaborativo.....	303
2.6.	Conclusões da 2ªfase do estudo	306
CONCLUSÃO		309
BIBLIOGRAFIA		315
ANEXOS		333
Anexo 1: Grelha de codificação para a análise de conteúdo das fichas de autorreflexão		335
Anexo 2: Inquérito "Perceções dos Alunos"		339
Anexo 3: Questionário aos docentes externos		342
Anexo 4: Suporte Informático para realização da entrevista de grupo		347
Anexo 5: Grelha de Avaliação da Componente Prática		348
Anexo 6: Ficha de Unidade Curricular		349
Anexo 7: Grelha de Validação da Avaliação dos Temas Avançados		352
Anexo 8: Grelha de Avaliação Interpares.....		353

Índice de Figuras

Figura 1: Ficha biográfica dos professores-participantes	167
Figura 2: Registo do Projeto de Investigação - Ficha nº 1- Docentes ano letivo 2009/10	185
Figura 3: Registo do Projeto de Investigação - Ficha nº 2- Docentes ano letivo 2010/11	188
Figura 5: Mapa de Registo de Reuniões de Grupo.....	190
Figura 6: Desenho global da investigação.....	210
Figura 7: Metodologia do estudo colaborativo	212

Índice de Tabelas

Tabela 1: As semelhanças entre os Pressupostos do Processo de Bolonha e teorias sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal.....	69
Tabela 2: Caracterização biográfica dos professores-participantes.....	168
Tabela 4: Unidades Temáticas e Categorias adotadas na análise conteudística	197
Tabela 5: Critérios de validação do trabalho de investigação	206
Tabela 1: Tempo de serviço docente e de investigação dos professores	222
Tabela 2: Objetivos dos itens do questionário do estudo exploratório	224
Tabela 3: Grau de familiarização dos professores com as orientações do Processo de Bolonha	226
Tabela 4: Concordância com o Processo de Bolonha pelos professores	227
Tabela 5: Alteração das metodologias de ensino-aprendizagem com o Processo de Bolonha..	227
Tabela 6: Conhecimentos de novas metodologias pelos professores	228
Tabela 7: Percepção da avaliação reguladora.....	228
Tabela 8: Posicionamento dos professores face ao uso de metodologias tradicionais	230
Tabela 9: Conhecimento das diferentes modalidades de avaliação.....	230
Tabela 10: Satisfação com as práticas de avaliação	232
Tabela 11: Grau de reflexão sobre práticas dos professores.....	232
Tabela 12: Concordância com os instrumentos e métodos de avaliação dos alunos DG na parte A	255
Tabela 13: A percepção de mudança dos instrumentos e métodos de avaliação praticados depois da aplicação das alterações pela professora DG	256
Tabela 14: Concordância dos alunos de PES com metodologias de ensino- aprendizagem na parte A.....	257
Tabela 15: Percepção de mudança nos alunos de PES quanto às metodologias usadas.....	258
Tabela 16: Os instrumentos e métodos de avaliação percebidos pelos alunos de PES na parte A do estudo	261
Tabela 17: Concordância dos alunos de PES com os instrumentos e métodos de avaliação modificados na Parte B.....	262
Tabela 18: Os instrumentos e métodos de avaliação dos alunos de RR na parte A do estudo (n=15).....	267

Tabela 19: Grau de concordância com as alterações introduzidas pelo professor RR no âmbito dos instrumentos e métodos de avaliação na parte B do estudo (n= 10)	269
Tabela 20: A percepção dos instrumentos e métodos de avaliação praticados na parte A do estudo pelo professor PG	275
Tabela 21: Grau de concordância dos alunos de PG com as alterações sobre a avaliação introduzidas na parte B.....	276
Tabela 22: A percepção dos alunos de PF quanto aos instrumentos e métodos de avaliação praticados antes da aplicação das alterações pelo professor PF na parte A.....	280
Tabela 23: Grau de concordância dos alunos de PF com as alterações no âmbito dos instrumentos e métodos de avaliação praticados após a aplicação das alterações pelo professor PFna parte B.	281
Tabela 24: Distribuição semântica evolutiva do discurso das Fichas de Autorreflexão dos professores-participantes	283
Tabela 25: Critérios de validação dos documentos	300

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos professores do estudo exploratório segundo o género.....	220
Gráfico 2: Distribuição dos professores do estudo exploratório pela variável idade	221
Gráfico 3: Distribuição dos professores inquiridos segundo o regime de trabalho	221
Gráfico 4: Distribuição dos professores por cargos	222
Gráfico 5: Género dos professores participantes no estudo de caso	240
Gráfico 6: Idades dos professores- do estudo de caso.....	240
Gráfico 7: Cargos desempenhados.....	241
Gráfico 8: Distribuição do número de estudante por curso	241
Gráfico 9: Distribuição dos alunos por professor investigador	242
Gráfico 10: Respostas dos alunos no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem antes da aplicação das alterações pela professora DG	252
Gráfico 11: Dados obtidos no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem depois da aplicação das alterações pela professora DG	253
Gráfico 12: Relação docente/aluno/interação na aula antes da aplicação das alterações pela professora DG	253
Gráfico 13: Relação professor/aluno na aula depois da aplicação das alterações pela professora DG	254

Gráfico 14: Relação docente/aluno/interação na aula na parte A nos alunos da professora PES	259
Gráfico 15: Percepção de alterações na relação dos alunos com PES na Parte B do estudo	260
Gráfico 16: Concordância com as metodologias praticadas por RR na parte A do estudo.....	263
Gráfico 17: Percepção de mudança no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem depois da aplicação das alterações pelo professor RR (N= 10) na parte B do estudo.....	264
Gráfico 18: A relação de RR com os alunos antes da aplicação de mudanças (parte A do estudo).	265
Gráfico 19: Percepção de mudanças no relacionamento com o professor RR na parte B do estudo	266
Gráfico 20: As percepções dos alunos de PG na parte A do estudo quanto às metodologias de ensino-aprendizagem.....	271
Gráfico 21: A mudança de metodologias de ensino-aprendizagem na óptica dos alunos de PG na parte B do estudo	272
Gráfico 22: O relacionamento de PG com os seus alunos na parte A do estudo	273
Gráfico 23: As mudanças na relação com os alunos de PG na parte B do estudo.....	274
Gráfico 24: Percepções das metodologias de ensino-aprendizagem antes da aplicação das alterações pelo professor PF (N= 27) na parte A	277
Gráfico 25: A mudança de metodologias de ensino-aprendizagem após a aplicação das alterações pelo professor PF na parte B do estudo	278
Gráfico 26: Percepção dos alunos de PF na relação com o professor (na parte A.....	279
Gráfico 27: Relação docente/aluno/interação na aula na parte B pelo professor PF.....	279
Gráfico 28: Distribuição semântica do discurso na construção das Fichas de Autorreflexão	283
Gráfico 29: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Avaliação.....	285
Gráfico 30: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Processo de Bolonha	291
Gráfico 31: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Profissionalismo Docente....	296

INTRODUÇÃO

Com o Processo de Bolonha, ao ensino superior português é reconhecido o papel de promover na sociedade em constante transformação, conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos. Esses conhecimentos e o investimento em capital humano são considerados neste modelo de ensino superior, fatores potenciadores de riqueza e de prosperidade da sociedade, e que estão na origem das diferentes designações de sociedade do conhecimento, sociedade da informação e de sociedade da aprendizagem ao longo da vida. Paralelamente, o conceito de economia do conhecimento surge neste quadro, associado às opções estratégicas definidas pela União Europeia, para tornar a Europa mais competitiva e dinâmica.

Temos assim, que da responsabilidade de formação pelas instituições de ensino superior e das exigências da sociedade integrada na economia do conhecimento, decorrem pressupostos de cidadania sustentados numa mudança de conceção de educação, nas formas e conteúdos de ensino e de aprendizagem. Os cidadãos da sociedade do conhecimento são parte de um processo de construção desse mesmo conhecimento e das competências necessárias, onde é privilegiada a preparação intelectual para o mundo da informação e para a importância do conhecimento como fator de diferenciação e de produção. Esse processo de construção do conhecimento assenta em inovações introduzidas com Bolonha, nomeadamente o trabalho mais autónomo dos alunos, verificado pela diminuição do número de horas letivas de contacto, aliado ao trabalho aumentado dos professores no acompanhamento das aprendizagens efetivas, a integração da noção de aprendizagem ao longo da vida o que implica a remodelação de modos de conhecer, sustentado pela introdução de um espírito crítico e inovador na aquisição de competências (cf. Guedes et al, 2007, p. 45). Destas inovações, resultam resistências nos sujeitos, na transição do ensino tradicional baseado na transmissão de conhecimentos e que não obriga ao trabalho académico conjunto, para uma estrutura curricular baseada em competências, transdisciplinar e colaborativo entre professores.

Através do Decreto-Lei nº42/2005, são regulamentados em Portugal os princípios para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, principal repto estendido pelo Processo de Bolonha a todos os Estados-membros da União europeia, para interação e reforço mútuo em benefício da Europa. Concretiza-se desta forma, pelo menos a nível burocrático, a mudança dos

modelos de formação das instituições de ensino superior, no sentido de acompanhar economicamente os outros países concordantes com o processo.

Igualmente ao nível das instituições de ensino superior particular, no âmbito do Processo de Bolonha, é reconhecida a responsabilidade de formação para o desenvolvimento científico e cultural do País (Decreto-Lei nº 271/89) associada a princípios de democracia abrangente, igualdade de oportunidades e maior justiça.

Enquanto modelo internacional, o Processo de Bolonha aspira a padrões de rigor, de independência e de qualidade assegurados por meio da avaliação e da acreditação, permitindo a credibilização e flexibilização dos percursos formativos dos estudantes, independentemente das instituições de ensino serem particulares ou públicas. Para promover a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, a qualidade do ensino superior é invocada como conceito multi-dimensional (Seixas, 2003, p. 42), que, associado ao conceito de acreditação académica (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 223) introduz uma cultura de autoavaliação sistemática das instituições. Neste cenário, o Processo de Bolonha, introduz através da Lei nº 62/2007, o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, para garantir a qualidade do ensino numa rede de instituições desorganizada, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes.

A educação, neste quadro, traduz-se num processo em transformação dentro de um sistema contextualizado em termos organizacionais, onde o conhecimento é uma adaptação do indivíduo ao contexto social, histórico e cultural. O modelo de ensino protagonizado por Bolonha deve ser, portanto, entendido como um vasto conjunto de mudanças, abrangendo o nível político, o nível económico, o nível social e o nível pedagógico-didático, sendo exatamente neste último que reside um maior interesse da nossa parte em investigar, tendo em conta a natureza ainda muito incipiente das análises das mudanças ocorridas (Sousa, 2011, p. 34).

Como docente de uma instituição do ensino superior particular, é no processo de apropriação e de transformação do conhecimento na educação que defendo inscrever-se as perspetivas sócio construtivistas e as correntes de desenvolvimento pessoal, crítico e profissional, onde o aluno deve ser capaz de pensar por si próprio, com modos únicos e mutáveis de pensar e de agir e, o professor desempenha um papel fundamental na orientação e facilitação desse processo.

Deste modo, enquanto professora investigadora, propusemo-nos verificar a ocorrência de mudanças nas práticas e o impacto dessas mudanças nos papéis desempenhados pelos profes-

sores e pelos alunos, no sentido de melhor compreendermos e adaptarmo-nos a este modelo de ensino.

Neste sentido, para o professor do ensino superior, com o Processo de Bolonha, ganham especial relevância dimensões como, as temáticas pedagógico-didáticas, para além do exercício docente, os modos de ensinar e de aprender, as formas de avaliação, a organização do currículo e os modos de acompanhamento das interações no processo (Leite, 2010, p. 13). Destas interações decorre a possibilidade de serem geradas sinergias de aprendizagem mais efetivas e dinâmicas (Ferreira, M. P., 2009), sustentadas em relações de exploração, de crítica e de construção. Das sinergias assinaladas fazem parte a reflexão pedagógica do ensinar e do aprender, quer por parte dos alunos, mas principalmente por parte dos professores.

Na perspetiva sócio construtivista que defendemos existir no Processo de Bolonha, o professor deve repensar os seus conceitos de ensino-aprendizagem e deixar as suas práticas e atitudes conservadoras, como a transmissão de conhecimentos realizada através de aulas expositivas. De facto, embora muitos discursos dos professores apontem para práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, os resultados das suas práticas percecionadas pelos estudantes apontam para o uso de métodos que se enquadram no modelo tradicional. Com o nosso estudo, verificámos a coerência entre esses discursos e práticas de ensino-aprendizagem, de professores de uma instituição de ensino superior particular.

Enquanto docente, reconhecemos ser difícil estabelecerem-se escolhas dentro de um quadro de referência tão difuso como o proposto por Bolonha onde se torna igualmente necessário para a condução na prática do processo, a organização, a sistematização, a dinamização, o acompanhamento e a orientação de cada estudante no seu processo individual de formação (Batista, 1999, p. 35). Aqui, a complexidade na definição das competências a desenvolver nos estudantes do ensino superior, subjacente aos pressupostos do Processo de Bolonha, remete para questões relacionadas com o desenvolvimento do currículo, que deverá igualmente acompanhar os processos de mudança no ensino e na aprendizagem sendo necessário uma mobilização da ação docente no sentido de, em trabalhos conjuntos com outros professores, orientarem estratégias a serem utilizadas pelo grupo. O professor neste novo contexto desempenha um papel fundamental, enquanto teórico, prático consciente e crítico, envolvido politicamente nos contextos educacionais e refletindo sobre eles.

O conhecimento mobilizado pelo professor reflexivo é um conhecimento profissional próprio, construído a partir de teorias produzidas por outros, de teorias confrontadas pela sua

prática e, da sua capacidade de teorização. Compreende-se nesta conceção de construção de conhecimento que, ao nível das práticas atuais, o desafio de mudança vá muito além do nível organizacional e operacionaliza-se na relação entre o professor e o aluno. A ação pedagógica torna-se influenciada pelos constructos teóricos dos professores, sendo modificada pelas situações da prática, e o conhecimento gerado é um conhecimento social, inculcado pela história, pela política, pela própria sociedade e, pelas características pessoais, experiências, conceções e emoções.

Assim, nesta perspetiva sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e crítico de conhecimento, integrado neste quadro de mudança caracterizado pelo Processo de Bolonha, admite-se a evidência da utilização de estratégias de formação por parte do professor investigador. Nesta tese, o processo metodológico que seguimos procurou ser flexível e aberto a mudanças de sentido, recriado à medida das evidências, leituras e reflexões produzidas, com o propósito de provocar e verificar mudanças construídas pelos sujeitos implicados no estudo, os professores de uma instituição de ensino superior particular das áreas da saúde, e por nós próprios, implicados num movimento de mudança identificado em dimensões da investigação-ação.

De facto, a investigação-ação pode desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento de competências pessoais, nomeadamente quando integrada numa abordagem situacional-contextualizada e dialógica, através da qual é possível a criação de condições para o exercício da liberdade e desenvolvimento do pensamento crítico (Esteves, 2010, p.54).

Por outro lado, ao potenciar alterações nos métodos de ensino-aprendizagem e nas formas de avaliar, o Processo de Bolonha vem sujeitar a avaliação educacional a diferentes conjunturas, em que o cidadão é colocado numa posição de permanente esforço de adaptação a novas situações tanto na vida social como na vida profissional, e onde é exigida uma formação numa atitude de continuidade, alargada ao longo de toda a vida (Simão et al, 2005, p. 129).

As propostas pedagógicas que enformam o Processo de Bolonha sustentam a avaliação enquanto parte integrante do currículo no ensino superior e, simultaneamente, a par dos conteúdos, como eixo estruturante das situações de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2010, p.102; Cruz, Araújo, Pereira, & Martins, 2010; p.3). O modo como os alunos entendem a avaliação condiciona a sua aprendizagem e conseqüentemente determina o modo como aprendem (Pereira, 2011). Neste quadro, subentende-se o papel relevante dos professores e das suas práticas de avaliação, que, ao usar da sua autonomia e liberdade pedagógica, promovem avaliações consideradas positivas pelos seus alunos.

No âmbito específico da avaliação praticada no ensino superior, sentimos tensões que sustentam o predomínio da perspetiva positivista encontrada em muitas instituições, especialmente em cursos das ciências naturais e exatas, onde, em vez de servir como instrumento de formação, a avaliação é negligenciada pelas metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (Ribeiro & Filho, 2011, p. 47). No contexto de aplicação do Processo de Bolonha, procurámos fundamentar a presença de mudança nas perceções, conceções e práticas dos sujeitos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e mobilizados na e pela avaliação, inseridos numa instituição particular de ensino superior vinculada exclusivamente ao ensino das ciências da saúde.

De acordo com as recomendações do Conselho da Europa, estas tensões assumidas são o resultado da tentativa de conciliação entre as dimensões educativas e os requisitos das profissões, uma vez que é a sociedade a ditar o tipo de cidadão que pretende. Para a alteração destas circunstâncias podem influir inovações pedagógicas, das quais fazem parte a avaliação formativa que, numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional, contribui para fazer face ao contexto de ambiguidades em que se situa a prática dos professores em relação ao ensino e à avaliação da aprendizagem (Tavares, 2010, p.61).

No conjunto das perspetivas apresentadas, a avaliação formativa que assumimos no âmbito deste trabalho é, à luz dos princípios sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e profissional que defendemos fazerem parte do Processo de Bolonha, uma avaliação reguladora e interativa, porque permite a recondução dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que tanto o professor como o aluno a constroem. Ao facilitar os processos a avaliação é igualmente contínua e diferenciada, por proporcionar uma co responsabilização de cada aluno em constante reorientação, segundo os princípios das diretivas comunitárias do projeto "Tuning" (2000) para a educação superior na Europa,

Ao reconhecermos fenómenos de condicionamento das pedagogias imbuídas nas práticas dos professores da instituição decidimos enveredar numa investigação com o objetivo de verificarmos e de suscitarmos a eventual mudança dos hábitos de avaliação dos professores de uma instituição particular, atendendo à aparente prevalência de formas de avaliar de carácter normativo e certificativas, tanto por parte dos professores como da parte dos seus alunos.

A reflexão induzida no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação, aparece no professor como modos de questionamento da prática profissional, emergindo em estados de dúvida com a possibilidade de mudança, concretizada através da descoberta de novos caminhos

e soluções. É uma reflexão orientada para a ação futura, que acontece quando são revisitados contextos diferentes, quer sejam políticos, sociais, culturais ou mesmo pessoais, inerente ao papel de investigador que todos os professores devem desenvolver (Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 30-31). Decorrente do exposto, situamos o estudo que desenvolvemos numa perspetiva de utilização de avaliação formativa pelos processos de regulação pedagógica identificados, nomeadamente os processos de negociação, critérios e instrumentos utilizados pelos professores-participantes e investigadores do estudo, enquadrado numa lógica de regulação fundamentado por mecanismos de retroação e reflexividade promovidos.

Com os objetivos definidos, decidimo-nos pelo desenvolvimento de um estudo de caso com dimensões de investigação-ação colaborativa, na medida em que o controlo de todo o processo investigativo não pertence exclusivamente ao investigador mas também, ao professor participante, que desempenha por si próprio um papel de investigador reflexivo. Pretendemos dar particular ênfase à ligação entre a teoria e a prática, para deste modo se tornar estratégia de formação dos sujeitos envolvidos que, através do questionamento crítico, participado e autorregulado procurou promover a autonomia e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (Moreira, 2005).

Deste modo, constituiu-se um estudo de caso sócio construtivista de uma ação (Craveiro, 2007, p. 214) que procurou compreender os percursos de mudança, a partir dos saberes e das experiências dos professores direcionados para novos saberes e experiências, orientados por comparações e confrontações de alternativas possíveis (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 103). Procurámos a intervenção participada entre investigador e sujeitos visando a produção de mudanças nas práticas de avaliação e conseqüentemente de ensino-aprendizagem.

Ao utilizarmos certas dimensões da investigação-ação no estudo de caso, ocorreram vertentes de investigação em ação estimuladas pela reflexão embora lineares, contrariamente à perspetiva tradicional de investigação-ação caracterizada pelo processo cíclico. As dimensões selecionadas no estudo de caso atenderam à integração da metodologia num processo dinâmico, aberto aos necessários reajustes dos percursos diversos escolhidos pelos professores investigadores, implicando a reflexão sobre as suas experiência e a dos outros, sobre as suas práticas e necessidades de mudança; sobre as interpretações com os colegas sendo que a colaboração é a pedra-de-toque do sucesso deste tipo de investigações (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Ao longo do percurso investigativo a que no propusemos e, atendendo ao caráter de complexidade dos fenómenos envolvidos, emergiram questões relacionadas com as conceções e

condicionantes da mudança, quer a nível político, institucional, organizacional e, a nível de desenvolvimento profissional dos professores. As conceções dos docentes subjacentes às opções metodológicas de ensino e de avaliação e as perceções dos estudantes destas novas metodologias e práticas avaliativas surgiram como via privilegiada para conhecer, descrever e entender a natureza das opções avaliativas dos professores profissionais de saúde, o que permitiu identificar as lógicas e racionalidades que os mobilizam (Silva, 2004) e identificar o que fazem na prática e o que dizem fazer, suportados por uma aceção mais alargada da avaliação, coerente com os objetivos e solicitações do ensino e da sociedade atual.

Tratava-se portanto de apreender como, em que sentido e em que condições acontecem, nesse contexto educativo, as esperadas mudanças nas funções e usos da avaliação numa instituição particular de ensino superior.

Assim, o estudo de caso que nos propusemos desenvolver partiu da nossa pergunta de investigação: Compreendendo as conceções em avaliação dos professores de um instituto de ensino superior em saúde particular, que práticas poderiam ser identificadas pelos atores (professores e alunos) neste contexto de mudança, visando a superação dos défices assinalados por nós anteriormente?

O trabalho justificou-se por:

- a) Estar inserido num processo de desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) Enquadrar-se nas novas exigências de adaptação das instituições de ensino superior aos pressupostos de Bolonha;
- c) Procurar compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das opções metodológicas de ensino e de avaliação;
- d) Pretender apreender as leituras dos estudantes das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste novo contexto;
- e) Pretender contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos da instituição em causa.

Empreendermos num estudo com estas características pretendeu, em primeiro lugar, responder a algumas exigências, preocupações e, conseqüentemente, alguma insatisfação nos modos de ensino-aprendizagem, e necessariamente nas formas de avaliar. Houve uma necessidade emergente de compreender a realidade educativa configurada em discursos de mudança e

deste modo, fundamentar novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, a bem da qualidade do ensino que se procurava praticar.

Ao fazer parte integrante da investigação, pretendemos suscitar hábitos de reflexão partilhada sobre as práticas de avaliação e metodologias de ensino-aprendizagem inerentes, e deste modo contribuir na formação dos professores no sentido de auxiliar no crescimento do cidadão da sociedade do conhecimento. Neste processo investigativo, subjaz o desenvolvimento pessoal, crítico e profissional tanto dos professores como dos alunos, futuros profissionais de saúde.

O desenrolar da investigação numa dada instituição de ensino superior particular sucede como opção pessoal e profissional, dado nos encontrarmos ligada àquela instituição desde 2002 como docente, ao participar integralmente e quotidianamente no contexto de investigação, numa sobreposição de papéis condicionante nos resultados obtidos. A familiaridade total com o contexto e o conseqüente envolvimento racional e emocional na cultura local facilitam a aceitação pelo grupo evitando atitudes de resistência e reserva (Máximo-Esteves, 2008, p. 85).

Procedemos no nosso percurso investigativo a duas fases distintas. Uma primeira fase, constituída por um estudo exploratório, realizada entre docentes de instituições superiores particulares de ensino exclusivo nas áreas da saúde, localizadas na região norte do país, pela facilidade de contacto entretanto estabelecido. Procurou-se, com esta fase da investigação, fundamentar os resultados obtidos com uma amostragem mais alargada, no sentido de conferir fiabilidade e confiança, tendo em conta o reduzido número de professores que participaram na segunda fase do estudo.

Numa segunda fase, procedemos ao estudo de caso da investigação, alicerçado num projeto colaborativo, por sua vez sustentado por cinco diferentes projetos individuais.

Em termos estruturais, a tese encontra-se dividida em quatro capítulos:

- No Capítulo I, tratamos do Processo de Bolonha perspetivado como marco histórico de mudança, tanto de práticas como de conceções e perceções, de professores de alunos do ensino superior. Neste capítulo, apresentamos alguma legislação e outros documentos que estiveram na origem e implementação do Processo de Bolonha, especificamente no contexto português. Fazemos a seguir referência ao ensino superior particular das áreas da saúde, por ser este o contexto de desenvolvimento do caso da investigação. Num outro ponto, abordamos a perspetiva sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e crítico que defendemos estar convergente no Processo de Bolonha. Neste per-

curso, apresentamos as posições postuladas nos papéis dos professores e alunos do ensino superior, em confrontação das diferentes perspectivas teóricas assumidas.

- No Capítulo II, a Avaliação enquanto vetor de mudança no ensino superior aborda as concepções de avaliação que se encontram inerentes às orientações do Processo de Bolonha, fundamentada num primeiro momento, no modelo dialético de aprendizagem com características críticas e sócio-construtivistas. Ao refletir sobre as competências pedagógico-didáticas dos professores no contexto do Processo de Bolonha, a avaliação formativa é aportada à regulação dos processos de ensino-aprendizagem. Debate-se a formação em avaliação dos docentes, integrada em estratégias de desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo docente. São ainda caracterizados neste capítulo, os profissionais de saúde e a sua formação pedagógica, que se tornam professores nas instituições de ensino superior.

- No Capítulo III, as opções metodológicas são apresentadas e fundamentadas a partir da justificação, do problema e dos objetivos da investigação. Assumida a natureza híbrida do trabalho, justificamos o caráter essencialmente qualitativo da investigação, embora recorrendo, em alguns momentos do percurso, a dados quantitativos. Descrevemos a seguir a orientação sócio construtivista do estudo de caso adotado suportado por dimensões de investigação-ação. Ainda neste capítulo descrevemos o contexto de desenvolvimento do estudo, nomeadamente a instituição, os professores investigadores e, os alunos que participaram. Seguem-se o desenho dos instrumentos da investigação, as formas de tratamentos dos dados, com inclusão da metodologia de triangulação utilizada e a descrição do estudo exploratório. Finalizamos este capítulo com o desenho global da investigação, ao caracterizarmos o projeto colaborativo e o plano de formação contínua conseguido.

- No Capítulo IV, apresentamos os dados da investigação. Iniciamos o capítulo com a apresentação da 1ª fase do estudo, assumido como estudo exploratório, aplicado a docentes de instituições de ensino superior particular, vinculados ao ensino exclusivo nas áreas da saúde. Os dados resultam das evidências produzidas a partir das percepções dos professores. Na 2ª fase do estudo, tratamos do estudo de caso da investiga-

ção, a partir da descrição dos professores investigadores que constituíram a população do estudo. Como resultados, são apresentados os dados num formato de projeto individualizado de cada docente, partindo dos objetivos delineados por cada um. A triangulação das evidências é resultado da confrontação das concepções dos professores com as percepções dos seus alunos, obtidas de inquéritos realizados em duas partes distintas. São ainda apresentadas as conclusões das respetivas fases do estudo.

- Conclusão, onde apresentamos os resultados da triangulação realizada a partir da confrontação das diversas fontes e dados. São ainda refletidos alguns aspetos considerados relevantes para a mudança de práticas no ensino superior.

Incluem-se ainda na tese a Bibliografia e os Anexos.

Capítulo I: O Processo de Bolonha como marco histórico de mudança no Ensino Superior Português

Neste primeiro capítulo, realizamos uma breve incursão histórica pela legislação e por outros documentos que estiveram na origem do Processo de Bolonha e a sua receção no contexto português. Alternamos esta incursão com a análise de alguns conceitos que o Processo de Bolonha tem vindo a convocar na sua implementação, principalmente ao nível das instituições de ensino superior privadas, por ser este o contexto de desenvolvimento do presente estudo. Discutimos em seguida os princípios sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e crítico que defendemos estarem subjacentes ao Processo de Bolonha. Nesta discussão, assinalamos os diferentes papéis desempenhados pelos atores do ensino superior neste contexto.

1. Génese e caracterização do Processo de Bolonha e sua receção no contexto legislativo português

Com o objetivo de compreender o Processo de Bolonha enquanto reforma do ensino superior, decidimo-nos por apresentar uma visão retrospectiva da sua génese e posterior afirmação em Portugal, realçando e interpretando alguns dos diplomas legais e outros documentos que progressivamente a ele se referenciam.

Na raiz do Processo de Bolonha, encontra-se, a 18 de setembro de 1988, a subscrição da Magna Carta das Universidades assinada pelos reitores das universidades europeias na cidade de Bolonha, por ocasião do IX centenário da universidade mais antiga da Europa. Neste documento, é sinalizado um conjunto de princípios fundamentais atribuídos à universidade, pelo reconhecimento do papel que lhe é imputado no dotar a sociedade de novos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, para fazer face às constantes transformações a que é sujeita. Com esta nova visão de sociedade, expressa no termo "sociedades do conhecimento", é reconhecida a importância das tecnologias, apelando ao conhecimento e ao investimento em capital humano, tomados como fatores geradores de riqueza e de prosperidade (Sousa, 2011, p. 41). Ao adotar a designação de sociedades no plural, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura salienta a contemplação da diversidade cultural, social e económi-

ca. Nos princípios da Declaração de Génova (2003), a sociedade do conhecimento aparece sob a designação de sociedade da informação, sustentada na ideia de progresso em que o conhecimento é o principal fator de produção sendo igualmente, sociedade da aprendizagem/aprendizagem ao longo da vida (Antunes, 2005 a, p. 127)¹, quando perspectivado exclusivamente no domínio da educação.

Enquadrado politicamente na opção estratégica definida pela União Europeia de vir a tornar-se até ao ano de 2010 na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, o conceito de economia de conhecimento definido em paralelo com a sociedade, representa uma forte aposta no aumento dos níveis de competência dos recursos humanos através da aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento científico e tecnológico (cf. Reis & Camacho, 2009, p.44).

A partir da Magna Carta das Universidades Europeias, perspectiva-se que a universidade se torne centro de cultura, de conhecimento e de investigação, os quais deverão ser difundidos, para assegurar às próximas gerações uma educação e uma formação que contribua para "o respeito dos grandes equilíbrios do ambiente natural e da vida" (Magna Carta das Universidades Europeias, 1988). Dos pressupostos enunciados salientam-se:

"A independência ética e científica face ao poder político e económico, no seu esforço de investigação e de ensino; a indissociabilidade entre o ensino e a investigação, para que o ensino possa acompanhar em permanência a evolução das necessidades e exigências da sociedade e do conhecimento científico; o respeito pela exigência fundamental de liberdade na investigação e formação, como princípio nuclear á vida universitária; a universalidade do seu âmbito de actuação, enquanto depositária da tradição do humanismo europeu, expressa na preocupação constante em alcançar o saber universal, no ignorar das fronteiras geográficas ou políticas, e na afirmação da necessidade vital do conhecimento mútuo e interacção entre as diferentes culturas." (Simão, Santos, & Costa, 2005, p.26)

Em Portugal, numa adaptação legislativa da Magna Carta, é publicada a Lei nº108/88, denominada Lei da Autonomia das Universidades, onde se defende a "universidade enquanto pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar" (Artigo 3º).

Formalizado política e socialmente o interesse público na criação de instituições de ensino superior, a opção pelo sistema binário reaparece, em nossa opinião, na arena educativa com definições específicas e institucionalizadas pela Lei nº 54/90, denominada Lei do Estatuto

¹ Para Parra (2011, p.1), ser parte da sociedade do conhecimento implica a passagem do simples acesso à informação ao "uso e consumo" eficazes das tecnologias e para as quais se deverão construir ambientes de aprendizagem promotores da investigação e fomentar a transdisciplinaridade.

e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, muito embora a sua existência estivesse já legalizada por diploma legal nº 402/73, desde a década de setenta².

Deste modo, cresce socialmente a responsabilidade de formação dos novos cidadãos pelas instituições de ensino superior, mas igualmente crescem as exigências dessa mesma formação que passa a ser desenhada pela própria sociedade³ (Cardoso, Portela, Sá, & Alexandre, 2007; Copetto, 2009).

É com base neste pressuposto de cidadania que a mudança na conceção de educação ocorre, tanto nos conteúdos como nas formas de ensinar e de aprender e, que se vão transformando à medida das necessidades económicas e sociais. Segundo João Boavida (2008, p. 63), "a sociedade é quem dita à escola o tipo de cidadão ou o conjunto de formações básicas de que necessita", acontecendo no entanto situações em que é a escola que vai prevendo essas necessidades, estabelecendo-se o que o autor designa de "processo interativo", com contributos científicos disponibilizados pela investigação educacional, pela filosofia e pela análise crítica das necessidades educativas.

Assim, os fundamentos do Processo de Bolonha assentam em pressupostos de necessidades de uma sociedade do conhecimento, dotada de desenvolvimento cultural, da ciência e da tecnologia e, na visão de um ensino superior "decisivo de inclusão social". Estes fundamentos estabelecem os objetivos a atingir pelas instituições de ensino superior, nomeadamente, "a assunção da autonomia individual e o culto do rigor" (Simão et al, 2005), sendo colocada a ênfase nos sujeitos enquanto agentes de desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade do conhecimento (Sousa, 2011, p. 42).

É no seguimento desta ideia, de valoração dos sujeitos professores e alunos, enquanto agentes mobilizadores de mudança no Processo de Bolonha, que desenvolvemos o presente trabalho.

Na sequência desses desígnios, salientamos a 11 de Abril de 1997 a realização da Convenção de Lisboa, descrita como elemento fundador e regulador da reforma do ensino superior que se pretende implementar, para a formação do "cidadão" da Europa. Neste documento são

² Segundo pesquisas elaboradas por Maria Teresa Leão (2007), a legalização do sistema binário em Portugal decorreu durante a ação política de Veiga Simão iniciada no ano de 1970, cuja atividade legislativa procurava a reorganização dos cursos e das carreiras docentes e terá sido impulsionada pela pressão que se fazia sentir sobre o ensino universitário pelo aumento do número de alunos a concluir estudos precedentes (cf. Leão, 2007, p.12).

³ As demandas sociais estão na origem de processos de mudança e reestruturação académicas, ainda que sem uma reforma de grande envergadura como o Processo de Bolonha nas universidades argentinas, onde foi sentida a necessidade de passagem do saber docente para uma maior centralidade no aluno. Os professores das instituições da América Latina são chamados a desenvolver processos de reflexão e experiências de inovação didática e curricular, com o apoio das instituições onde lecionam (Astudillo & Rivarosa, 2010).

reconhecidos o direito à educação e ao progresso das sociedades pelo ensino superior, através do respeito assegurado pelas diversidades, tanto de quem oferece como de quem procura conhecimento, pelo incremento da mobilidade académica, pela comparabilidade de programas de estudo e pela ratificação dos mesmos ao assegurar a autonomia institucional. Assiste-se neste domínio, segundo Antunes (2005, a), à "cuidadosa" ocultação das dimensões "sociais, culturais, institucionais e históricas" que definem os sistemas nacionais de ensino superior, sob a égide de afirmações de "enaltimento respeitoso da diversidade e da diferença." (Antunes, 2005 a, p. 133).

Ou seja, tendo em consideração o imprescindível atendimento da diversidade das dimensões sócio-culturais, é reconhecidamente um desafio mas igualmente uma oportunidade para as instituições de ensino superior, de reestruturação e de internacionalização consideradas necessárias, dada a até então falta de regulação do sistema educativo nacional (cf. Reis & Camacho, 2009, p. 45).

A Convenção de Lisboa, documento da responsabilidade dos Estados-membros do Conselho da Europa, dos Estados-membro da Região da Europa da UNESCO e da Santa Sé, vem regulamentar o Processo de Bolonha em marcha, designando os Estados Intervenientes por "Partes", onde são introduzidos termos como admissão, avaliação, qualificação e reconhecimento. Nestes termos, encontram-se legislados os princípios de qualidade e excelência, até aqui relegados à responsabilidade interna de cada Estado-membro (Reis & Camacho, 2009).

Às instituições de ensino superior são, deste modo, reconhecidas a autonomia de decisão, a responsabilização na validação de qualificações e de competências e ainda enumerados princípios a usar na avaliação das qualificações dos estudantes, na garantia de ausência de discriminações de qualquer tipo. São igualmente estabelecidos os períodos de estudo e garantidas informações sobre a avaliação de instituições e programas de ensino superior (Convenção de Lisboa, 1997). Nesta data, a Comissão Europeia é impedida de assinar a declaração, continuando Bolonha como um processo exclusivo dos Estados-membro (Amaral, 2005) numa tentativa, em nosso entender, de evitar o inevitável na medida em que o político e o económico acabam por, mais tarde, se sobreporem ao educativo.

Por ocasião do aniversário da Universidade de Paris, a 25 de Maio de 1998, é estabelecida a Declaração de Sorbonne pelos ministros da educação de França, Itália, Reino Unido e Alemanha. Na Declaração salienta-se a importância do ensino superior perante as mudanças adversas da sociedade e da economia da Europa. Reiterada a importância do papel a desempe-

nhar pela universidade na construção da Europa do Conhecimento, o ensino e a investigação, a mobilidade dos estudantes, o reconhecimento académico e a originalidade e flexibilidade de atribuição de créditos são designados como chave para o sucesso europeu.

É expresso pela primeira vez neste documento, o objetivo de criação de uma área europeia de ensino superior, repto estendido a todos os Estados-membro da União europeia, "onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos" (Declaração de Sorbonne, 1998).

Ainda neste documento os governos são chamados a intervir substancialmente no reconhecimento e validação de conhecimentos e de graus, e ainda no estabelecimento de acordos interuniversitários no sentido de facilitar tanto a mobilidade dos estudantes, como a empregabilidade, indo de encontro ao conceito de economia do conhecimento, com a participação ativa dos ministérios de cada país, numa aposta forte do aumento dos níveis de competências de recursos humanos através da aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento científicos e tecnológico (cf. Reis & Camacho, 2009, p. 44).

A 19 de junho de 1999, é celebrada a Declaração conjunta dos ministros da Educação Europeus, assinada por trinta países da Europa, quinze dos quais Estados-membro da União Europeia na altura⁴. Os outros países signatários viriam a pertencer-lhe mais tarde, sendo o último país a aderir ao Processo, o Cazaquistão, em março de 2010. A Declaração de Bolonha surge com o propósito de convergência de um conjunto de requisitos entretanto lançados pelas anteriores declarações e convenções. O mote é o de propiciar a criação e alargamento de um espaço europeu de ensino superior (EEES) harmonizado, para o qual foram estabelecidos seis objetivos determinantes:

- 1 . O desenvolvimento de um sistema de graus académicos legíveis e comparáveis;
- 2 . A criação e adoção de dois ciclos de formação, sendo um primeiro plenamente dirigido ao mercado de trabalho, que no caso português corresponderia à licenciatura e, um segundo ciclo dependente da conclusão do primeiro, que em Portugal seria correspondente ao mestrado;

⁴ Encontramos no âmbito da pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração deste trabalho algumas inconsistências. No caso específico da Declaração de Bolonha encontramos referências que situam os acontecimentos em Junho de 1998 (Simão, Santos, & Costa, 2005) com o envolvimento de 29 ministros da educação. Outros documentos referenciam a Declaração ao ano de 1999, com a participação de 30 países (<http://www.fap.pt>). Independentemente das datas e número de países/ministros participantes no evento salienta-se a diferença de intervenção entre os membros da Comissão Europeia e, os membros da Comunidade Económica Europeia.

- 3 . A criação e estabelecimento de um sistema de créditos académicos (ECTS) passíveis de transferência, de acumulação e independentes da instituição de origem;
- 4 . A promoção da mobilidade quer de estudantes, de professores e de investigadores;
- 5 . Fomentar e cooperar ao nível europeu em termos de garantia de qualidade de formação;
- 6 . Promover a incorporação da dimensão europeia, isto é, permitir o aumento do número de módulos e cursos orientados e organizados numa dimensão europeia (Declaração de Bolonha, 1999).

Sobre o sistema de créditos académicos Sousa (2011) salienta a relevância do instrumento por permitir a criação de condições no sentido da aprendizagem ao longo da vida através da construção individualizada no desenho dos cursos, das diferentes formas de concretização dos mesmos, da validação de períodos de estudos noutras instituições, a valoração de períodos de estágio em empresas, a incorporação de módulos de ensino à distância, a acreditação de aprendizagens não formais e, a acumulação de qualificações ou melhorias profissionais (cf. Sousa, 2011, p. 99).

Com efeito, verifica-se com a Declaração de Bolonha o alinhamento voluntário das políticas nacionais por parte dos Governos, tendo sido lançado para o nível europeu o debate sobre questões de dimensão política e a convergência dos vários sistemas de ensino superior, para a promoção do desenvolvimento das reformas em curso em alguns países da Europa (Simão et al, 2005, pp. 39-40). Pese embora neste contexto o discurso inerente ao cooperativismo e interligação entre os diversos sistemas de ensino superior verifica-se nesta altura, por mão da participação ativa dos Governos, uma naturalização política dos sistemas educativos. A este fenómeno de apropriação política do educativo Fátima Antunes (2005 a) designa por "Europeização" e que descreve:

"O que de inédito testemunhamos neste momento é a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como locus de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação. Este conjunto de iniciativas representa, assim, a tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação das políticas nacionais de educação e formação em torno de prioridades e objectivos comuns, acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da União Europeia." (Antunes,2005 a, p.130)

O papel da União Europeia, através da participação dos seus Estados-membro é salvaguardado pelo artigo 165º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, que determina o incentivo à cooperação entre os Estados no sentido de complementar e apoiar a sua ação,

mantendo-se no entanto o seu encargo pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema, bem como assegurar as diversidades cultural e linguística. A autonomia salvaguardada através da responsabilização e da cooperação é, no quadro do debate sobre processos de educação e de formação em contexto de políticas globalizadas, descrito por José Pacheco (2009):

"No campo educacional, cada Estado-membro segue uma "agenda globalmente estruturada", sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade." (Pacheco, 2009, p.108)

Ou seja, verifica-se uma aparente perda de identidade, de diversidade e independência nas tomadas de decisão pelos Estados-membro no que concerne ao ensino, segundo Oliveira & Holland (2008), balizada pelos compromissos políticos entretanto assumidos entre os diferentes países e constitutivos de uma "plataforma supranacional, com base em entendimentos intergovernamentais" (Antunes, 2005, p.132).

De facto, a tendência de harmonização embora diversificada, parece apontar em nossa opinião, a uma homogeneização dos sistemas educativos, razão pela qual as instituições de ensino superior se devem comprometer no sentido de, através da reforma, se atingirem patamares de excelência "marcados por perfis competitivos, de referência nacional europeia e internacional, com respeito pela multiplicidade quer de contextos, quer dos seus atores" (cf. Gonçalves & Dias, 2010, p.104). Para acrescentar novos objetivos para a promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) é a 19 de maio de 2001, agendado claramente enquanto compromisso político, o Comunicado de Praga, dos quais se reitera a importância da aprendizagem ao longo da vida para incremento da competitividade económica. Faz-se igualmente referência à necessidade de promover uma maior atratividade e envolvimento dos estudantes, ou seja, promove-se uma transformação de papéis, com o incremento da participação dos alunos nos processos. A criação deste espaço no âmbito da União Europeia representa uma necessidade ao nível das políticas internas na medida em que, face à enorme diversidade de cursos e consequentes dificuldades de comparabilidade e reconhecimento dos diplomas se pretende uma harmonização ao nível dos sistemas e das estruturas de ensino, e ao nível externo se colocam os desafios políticos e socioeconómicos da atratividade e competitividade em relação a outras regiões fora da Europa (Reis & Camacho, 2009, p. 43), mobilizando todos os atores participantes no sistema educativo.

Em Portugal, a 6 de Janeiro de 2003, é aprovada a Lei nº 1/2003, denominada de Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior, que representa uma alteração à Lei de Bases do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das Instituições do Ensi-

no Superior. Constatamos na publicação da lei uma preocupação por parte dos legisladores portugueses em garantir e promover a qualidade das instituições de ensino superior, fator essencial de inclusão e progresso. Dado o interesse do Estado em assegurar a expansão e qualidade do ensino ministrado, o governo português assume competência na criação de estabelecimentos públicos e no reconhecimento do interesse das instituições privadas, para além de garantir uma racionalização da rede de estabelecimentos, mediante a diminuição do número de candidatos à frequência de cursos como se pode ler no Artigo 21º. Nesta medida reconhecemos uma perspetiva de regulação em que todos os requisitos de qualidade são assegurados por consulta do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, pela Inspeção-geral da Ciência e do Ensino Superior que, por aval do Estado, passa a gozar de autonomia no exercício da sua atividade fiscalizadora (Artigo 40º Lei nº1/2003). Tendo em consideração os requisitos da Lei de Bases, observa-se a salvaguarda de posição e ação que o Estado reserva para si, ainda que, como descrito por Maria Teresa Leão (2007), disfarçado de concessão de autonomia:

"A independência era-lhes naturalmente conferida pela autonomia com que concebiam o seu projecto científico, com que se organizavam, pela liberdade com que recrutavam os seus docentes, com que definiam o grau de intervenção, no âmbito da gestão, para cada um dos seus órgãos, ainda que, como é obvio, balizada pela acção controladora e fiscalizadora do Estado, quer quanto às instituições propriamente ditas quer quanto às respectivas entidades titulares." (Leão, 2007, p.53)

Compreendemos neste enquadramento, que o ensino esteja sujeito à ação regulamentadora do Estado, e este, como Estado-membro da União Europeia, atenda a uma agenda comunitária, condicionando os seus próprios objetivos em função dos objetivos e projetos europeus (Albino, 2008). Nesse mesmo ano, a 19 de Setembro de 2003, em Berlim, é emitido novo comunicado denominado Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. No comunicado adotado pelos ministros da educação, é feito o alargamento de dois para três ciclos de estudos com a integração do doutoramento. A cooperação nos estudos de doutoramento e pós-doutoramento a que as instituições superiores são chamadas, tem como projeto a criação do Espaço Europeu de Investigação (EEI), com o objetivo de transformação da economia da Europa na mais competitiva do mundo.

Segundo Fátima Antunes (2005), desde a década de 90 verifica-se uma "tendência embrionariamente sentida em épocas anteriores" e que assume nesta altura o "caráter de uma orientação política deliberada e crescentemente prosseguida", nomeadamente nas áreas da educação e formação, inscritas e transversais às políticas comunitárias e especificamente nas políticas sociais, de investigação e de desenvolvimento tecnológico (Antunes, 2005 a, pp.126-

127). Verifica-se na agenda europeia de reformas das instituições de ensino superior, a relação cada vez mais resolvida entre os conceitos de competitividade, eficiência e efetividade em projetos de investigação universitários intimamente ligados ao meio empresarial.

Neste quadro, atendendo à questão da cooperação tecnológica e da competitividade, no enquadramento da sociedade do conhecimento, a educação surge como meio de com capacidade de gerar e gerir informação (Albino, 2008, p.31). Considerada poder, com a informação é atribuída diretamente mais importância ao investimento na educação e na investigação da agenda comunitária representando meios para o atingir (Afonso, 2001; European Science Foundation, 2008; Morgado, 2009; Sousa, 2011).

Para a promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu de Investigação (EEI) são acordados a colaboração institucional transnacional e o intercâmbio cultural, condições que consideramos essenciais para a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº42/2005, consagra os Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Este diploma regula em Portugal a estrutura de ciclos de estudo, os graus académicos comparáveis, a organização curricular num sistema de créditos acumuláveis e transferíveis a nível nacional e internacional e, a mobilidade dos estudantes durante e após a sua formação. No preâmbulo deste normativo, o termo empregabilidade é usado na consecução dos objetivos, e a criação e adoção de um sistema de créditos é assumida como instrumento "mais relevante desta política europeia de evolução do paradigma formativo" (Preâmbulo Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro). A mudança dos modelos de formação das instituições de ensino superior acontece, em nossa opinião por decreto, como é o exemplo da atribuição da menção qualitativa associada às classificações finais dos estudantes (Artigo 17º), incongruente com a "Escala Europeia" de comparabilidade de classificações nos artigos da Secção II⁵.

A 19 e 20 de maio de 2005, acontece a primeira avaliação de concretização dos objetivos do Processo de Bolonha no Comunicado de Bergen. Foram pela primeira vez elaboradas orientações para a garantia de qualidade do ensino superior num relatório emitido pela ENQA (rede europeia para a garantia de qualidade do ensino superior) e estabelecidos quadros nacio-

⁵ No seguimento dos trabalhos de Moreira (2005), atendendo à complexidade do conceito paradigma cuja introdução mereceria da nossa parte uma explanação teórica extensa e por não ser este o âmbito deste trabalho, decidimo-nos pela designação de modelo para caracterizar as diferentes formas de condução de um processo em educação (cf. Moreira, 2005, p. 48).

nais de qualificações, emitidos e reconhecidos diplomas conjuntos ao nível do doutoramento. No mesmo ano em Glasgow, tem lugar a 3ª Convenção das Instituições de Ensino Superior da Europa, que por mão dos ministros da educação, acorda na elaboração de planos de ação fomentadores das universidades, com consenso e participação alargada de reitores das universidades, presidentes de instituições de educação superior, associações de estudantes e agentes da Comissão Europeia. Apesar da importância na emissão de relatórios por parte da ENQA no garante da qualidade das instituições e ensino ministrado, há lugar de novo à expansão e uniformização dos modelos de ensino-aprendizagem, contribuindo para à perda de diversidade e de identidade, anteriormente referidas (Oliveira & Holland, 2008; Pacheco, 2009).

Em Portugal, por exigências de garantias de qualidade do ensino e no sentido de readequação da realidade educativa portuguesa, é publicada a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei nº49/2005, que admite novos âmbitos e objetivos do ensino universitário e do ensino politécnico, esclarecendo definitivamente os propósitos das diferentes formações oferecidas por estas, objeto de polémicas frequentes na sociedade académica e em geral, desde a sua criação nos anos 80 (Leão, 2007; Copetto, 2009). No ano 2006, o Decreto-Lei nº74/2006, introduz no articulado da anterior Lei de Bases do Sistema Educativo, "alterações indispensáveis à concretização do Processo de Bolonha" e dos seus objetivos em Portugal. Salientamos no texto publicado o ênfase atribuído à mudança de modelos de ensino:

"A adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal. Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem, quer as de natureza genérica -instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante." (Decreto-Lei nº 74/2006)

A adequação dos ciclos de estudo constitui parte importante deste aditamento, pela reorganização que proporciona e pelo regime de funcionamento aplicado aos estudantes. Na verdade, a mudança de modelo educativo decorreu envolto em polémica, resultado do processo descendente que o originou. Numa lógica de organização social suponha acontecer com o envolvimento de todos os interessados e não partindo de cima para baixo suscitando muitas barreiras defensivas (Stoer & Magalhães, 2005). Por outro lado, todos os pressupostos de mudança envolvidos, desde os currículos, ambientes e modelos de ensino-aprendizagem e a implementação de novas formas de avaliação das instituições implicaram e implicam dificuldades de entendimento da mudança (Sousa, 2011, p. 90). Verifica-se uma transformação organi-

zacional e estrutural dos ciclos de estudo (Kerklaan, Moreira, & Boersma, 2008), à partida compatíveis com o novo modelo de ensino proposto no Processo de Bolonha.

Em Londres, a 18 de maio de 2007, é emitido um comunicado para a promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e de investigadores, agora com um vínculo de estudos pós-graduados reconhecido ao nível europeu. Neste contexto são desenvolvidos indicadores que avaliam a evolução da mobilidade em termos sociais, sendo realizada uma projeção e análise da empregabilidade relacionada com a formação em três ciclos de estudo.

O Espaço Europeu de Ensino Superior e o seu reconhecimento a nível mundial centralizam a preocupação dos agentes participantes (OCDE, 2004). Para uma redefinição da natureza do ensino superior português é publicado a 10 de setembro de 2007 a Lei nº62, que aprova o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Neste decreto é regulamentada a "constituição, atribuições e organização, funcionamento e competência dos seus órgãos, tutela e fiscalização do Estado, no quadro da sua autonomia" (Lei nº 62/2007). O posicionamento do Estado, com atribuições e competências próprias definidas, nomeadamente nas ações de fiscalização e revisão do interesse público das instituições quer públicas, quer privadas, encontra-se, em nosso entender, politicamente salvaguardado.

Em abril de 2009, é realizada na Bélgica, uma conferência para avaliação dos resultados da implementação do Processo de Bolonha.

Das conclusões emitidas após uma década de implementação, estabelece-se prioridade à promoção da igualdade de oportunidade de acesso e qualidade de educação; pretende-se o aumento da participação na aprendizagem ao longo da vida e é impulsionada a empregabilidade por meio de cooperações e parcerias com entidades no sentido de assegurar as qualidades das orientações e formação da mão-de-obra qualificada; são priorizados os referenciais internacionais e as orientações para programas de estudo de qualidade; define-se a investigação completamente articulada com o ensino e a inovação, sendo que o ensino deverá contribuir para a melhoria integrada de programas de estudo e da evolução da carreira dos investigadores; promove-se a internacionalização das instituições de ensino superior pelas suas atividades e colaborações a nível mundial; estabelece-se o desenvolvimento de formas de recolha de dados para avaliação e monitorização dos progressos do Processo de Bolonha nesta nova década de desenvolvimento, bem como ferramentas que garantam a transparência da informação e dos dados circulantes. São incrementadas ações de investigação e aplicação de outras formas de viabiliza-

ção e financiamento do ensino superior, para além do investimento público (Comunicado de Louvain-la-Neuve, abril 2009).

Em síntese, como procuramos demonstrar pela análise até aqui realizada, o Espaço Europeu de Ensino Superior constitui o cerne do Processo de Bolonha que, em Portugal apenas terá sido transposto para o sistema educativo nacional na publicação da Lei n.º 1/2003, com a aprovação do Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Na prática, só com a publicação do Decreto-Lei n.º 42/2005, portanto dois anos mais tarde, com os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior é que as instituições entenderam a mudança como inevitável, sendo as reformas curriculares e pedagógicas imprescindíveis ainda que mal percebidas pelos sujeitos e agentes educativos (cf. Sousa, 2011, p. 89). Neste sentido, compreendemos o Processo de Bolonha como uma oportunidade de mudança dos sistemas de ensino superior, a que o Governo português não esteve nem está alheio, marcado por padrões de qualidade e eficácia que não pretende a uniformização do ensino, nem dos perfis de formação ou dos planos de estudo ou dos conteúdos programáticos, ou das metodologias de ensino-aprendizagem mas antes, a criação de um quadro comum de referência, com processos de formação harmonizados e graus académicos reconhecidos (Reis & Camacho, 2009, pp. 42-43). É certo, que a implementação do Processo de Bolonha a nível legislativo não é suficiente, embora necessária, para podermos generalizar a mudança às práticas de ensino-aprendizagem, sendo aqui fundamental o papel do Estado no sentido de apoiar as instituições de ensino superior e proporcionar condições ao desenvolvimento de metodologias mais ativas por parte dos docentes (cf. Sousa, 2011, p.106).

Neste contexto, as instituições de ensino superior desempenham um papel primordial no sentido de promoverem o ensino superior português no Espaço Europeu, pautado por padrões de qualidade e eficácia não só dos recursos institucionais mas também humanos (Gonçalves & Dias, 2010; Sousa, 2011).

2. As instituições de ensino superior privado e o Processo de Bolonha

Tendo em consideração o contexto de desenvolvimento da presente investigação, discutimos, a seguir, o papel das instituições de ensino superior privado, no âmbito da implementação do Processo de Bolonha.

No quadro de desenvolvimento do Processo de Bolonha, enquanto novo contexto político e reconhecido o interesse público do ensino superior, é publicado em 1989 o Decreto-Lei nº271/89, em que é legislado o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo permitindo às instituições particulares de ensino superior, contribuírem para o desenvolvimento científico e cultural do país:

"Porque oriundas da iniciativa social, poderão e deverão, decididamente, dar o seu contributo para um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber, assim elas se empenhem em criar e dinamizar projectos que correspondam às necessidades de modernização e desenvolvimento científico e cultural do País." (Decreto-Lei nº271/89)

Isto é, Segundo Maria Teresa Leão (2007), com a criação deste Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, proporciona-se um incremento considerado até aqui inexistente, mas necessário, para fomentar iniciativas não estatais, contribuindo também para a sua dignificação, como refere:

"Com efeito, as instituições de ensino superior de natureza privada são, a partir de então, activamente integradas no sistema nacional de ensino, numa óptica de racionalização e optimização dos recursos do país e com vista ao desenvolvimento científico e técnico das regiões mais desfavorecidas, designadamente das do interior. A criação das mesmas partiu da iniciativa quer de particulares quer de fundações, cooperativas e outras entidades." (Leão, 2007, p.57)

De facto, é através do Decreto-Lei nº271/89 que é legislado o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, permitindo às instituições particulares de ensino superior contribuírem para o desenvolvimento científico e cultura do país (cf. Leão, 2007,p. 53). Estas instituições decorrem no campo educacional da privatização que se impôs pela invocação dos seus benefícios, principalmente em termos de defesa de uma democracia abrangente, de mais igualdade de oportunidades, de justiça face à impossibilidade do Estado e dos poderes públicos em assegurar equitativamente o fornecimento dos seus serviços perante um aumento da procura do ensino. Mobilizaram-se os discursos de eficiência e de desenvolvimento numa retórica de defesa dos direitos humanos elaborados numa ideologia do capital humano (cf. Estêvão, 2000, p. 137). A este propósito Seixas (2003) escreve:

"De acordo com a teoria do capital humano, um maior investimento na educação terá repercussões na competitividade económica nacional, quer diretamente, aumentando a produtividade dos trabalhadores, quer através do desenvolvimento e investigação de novos processos técnicos e sociais de produção" (Seixas, 2003, p. 119).

Efetivamente é na sequência do problema complexo da procura social crescente do ensino superior que, nos finais do século XX, o sector particular do ensino superior celebra as suas virtudes, mobilizado por estratégias de privatização realizadas através de políticas públicas, representando uma verdadeira "válvula de escape" perante as reivindicações políticas e sociais (cf. Lima, 2002, p.104). Verifica-se assim, um crescimento exponencial das instituições de ensino superior privado, face ao setor público, numa aparente conjugação de interesses como escreve este último autor:

" O Estado desinveste no sector público, assim subfinanciado, desorganizado pelos efeitos de ausência de uma política de desenvolvimento e de democratização, sujeito a múltiplos constrangimentos burocráticos ainda típicos do modelo corporativo e centralista; o sector privado beneficia desta situação, bem como de financiamentos públicos e de regras de funcionamento distintas em termos de cursos criados, formas de acesso, ausência de avaliação, inexistência de ratios docente/aluno, etc.; por seu turno, os candidatos beneficiam, aparentemente, com o alargamento da oferta, pelo menos no que concerne ao aumento do número de cursos e de vagas disponíveis" (Lima, 2002, p. 105).

A falta de regulação do sistema educativo por parte do Estado é igualmente apontada por Copetto (2009), sendo responsável pelo crescimento desordenado e rápido de instituições e de uma oferta formativa desmesurada, evidenciando a necessidade de reorganização emergente da rede de ensino (cf. Copetto, 2009, pp. 19-20).

Neste sentido, o Processo de Bolonha aspira através de padrões internacionais, a imprimir rigor, independência e qualidade às instituições de ensino superior e ao ensino por meio da avaliação e acreditação, permitindo a credibilização e flexibilização dos percursos formativos dos estudantes, bem como o reconhecimento e comparação dos conhecimentos adquiridos, promovendo a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (cf. Sousa, 2011, p. 99), necessários numa rede de instituições desorganizada.

Exploramos a seguir os modos como estes processos ocorrem em ordem a compreender esta transformação no sistema de ensino superior.

No contexto específico do ensino superior privado, a regulação do funcionamento das instituições pelas diretivas de Bolonha vem no seguimento de várias medidas implementadas pelos Governos para controlar a expansão do sector nos finais dos anos 90, nomeadamente através da introdução de processos de controlo sistemático, levadas a cabo pela Inspeção

Geral da Educação. Medidas como a aplicação de penalizações a instituições com cursos sem reconhecimento de interesse público ou, o indeferimento de requerimentos de reconhecimento de graus ou mesmo o encerramento de instituições, ou a publicação das listas dos docentes de cada instituição e a introdução da nota mínima de acesso, são medidas aplicadas na tentativa de controlo do sector privado (cf. Seixas, 2003, pp. 142-143).

Neste enquadramento, salientamos de novo o carácter de regulação dos Governos, no sector privado, por meio de legislação ainda que tardiamente adequada e implementada. A questão da regulação das instituições de ensino superior privadas por parte do Estado exige uma análise mais atenta do seu enquadramento legal, tendo em conta o contexto histórico e social em que se desenvolve. Sobre a expansão da rede de instituições de ensino superior em Portugal, Simão, Santos, & Costa (2005, p.65) referem a maior democraticidade no acesso e usufruto do ensino superior como fatores responsáveis pelo crescimento, tendo por base os interesses essencialmente distritais, em vez de atender ao desenvolvimento sustentado em função de critérios de territorialização do conhecimento, para colmatar desigualdades resultantes de uma rede de instituições demasiado concentrada e por muito tempo, às regiões do Porto, Lisboa e Coimbra. Para estes autores, o estabelecimento da rede de instituições de ensino superior aconteceu na década de 70, numa lógica de construção de um sistema binário, com a criação das universidades Nova de Lisboa, Aveiro, Minho, Évora e Católica por um lado, e de institutos politécnicos e escolas superiores de educação por outro, nas sedes dos restantes distritos do continente.

O sistema binário composto por duas modalidades de ensino, universitária e politécnico, acabou numa visão redutora da lógica da rede estabelecida, por gerar um espaço de desigualdades relacionadas com diferenças de estatuto social (Seixas, 2003, pp. 84-90). Para a distinção entre ensino universitário e politécnico contribuem critérios como as diferentes perspetivas perante o saber; a natureza da investigação praticada; o conteúdo mais teórico ou prático da modalidade de ensino; o carácter mais generalista ou específico das formações oferecido e, a relação temporal estabelecida entre o conhecimento adquirido e a prática das competências desenvolvidas (Simão et al, 2005). Estabelecem-se deste modo definições conceptuais de ensino universitário e ensino politécnico, complementadas por diferentes culturas institucionais, nomeadamente na sua ligação com o mundo empresarial. Assim, enquanto no ensino universitário a ligação com a sociedade é tida numa óptica de distanciamento favorecendo a reflexão numa perspetiva de evolução continuada, o ensino politécnico tem na sua ligação ao mundo

empresarial um vínculo imediato e constante, por forma a responder às suas necessidades urgentes (Simão, et al, 2005, pp. 67-68).

Para Leão (2007), a rede de instituições de ensino superior decorre da Lei n° 46/86, onde é instituída a Lei de Bases do Sistema Educativo, prevendo através de instituições e entidades, particulares e cooperativas, o direito à educação e à cultura de todos os portugueses, de acordo com a Constituição da República. Na organização da Lei, de acordo com o artigo 4° do Capítulo II, o sistema educativo é constituído pela educação pré-escolar, pela educação escolar e, pela educação extraescolar, sendo no âmbito da educação escolar que o ensino superior se enquadra, para além do ensino básico e secundário (cf. Leão, 2007, p. 48). O ensino superior é composto pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico, segundo artigo 11°, em que o primeiro é perspectivado "numa sólida preparação científica e cultural" e o segundo, "numa sólida formação cultural e técnica de nível superior". Na Lei de Bases do Sistema Educativo o ensino particular e cooperativo é considerado parte integrante da rede escolar assumindo-se no artigo 55° a obrigatoriedade de atendimento das iniciativas particulares no sentido de racionalizar os recursos humanos, físicos e materiais. De facto, na racionalização e ajuste dos recursos à rede de ensino superior encontramos um processo de regulação por parte do Estado, que exerce funções de fiscalização, de aprovação, autorização e reconhecimento oficial, institucionalizado por decreto.

Ainda assim, na década compreendida entre 1986 e 1996 verifica-se uma explosão do sector privado do ensino superior, resultado da forte procura do ensino superior não satisfeita pela rede pública, reforçada pela abolição da nota mínima da entrada para aumentar as taxas de escolarização, favorecida pelo poder político perante as dificuldades de sustentação da despesa que os custos da expansão implicariam (cf. Seixas, 2003, p. 128). Do crescimento do número de instituições de ensino superior particular e cooperativo de natureza universitária e politécnica, principalmente na orla litoral das maiores cidades do país, Leão (2007, p. 57) refere a expressão de um processo caracterizado por falta de rigor, relativamente ao funcionamento das instituições; a ausência de correspondência a eventuais diagnósticos de necessidade de formação para o país e uma planificação deficiente em termos geográficos com consequências em termos de duplicação ou sobreposição da oferta e falta de complementaridade de projetos distintos.

É precisamente tendo em conta o crescimento exponencial do subsistema privado e a sua ineficaz regulação, que surgem preocupações com vista a garantir a qualidade do ensino

ministrado, decorrente de um aumento de um número considerável de pessoal docente, nem sempre com qualificações para este nível. Dos vários Despachos emitidos salientamos o de 21 de agosto de 1997, onde é criado o Grupo de Missão que, atendendo aos relatórios emitidos pela Inspeção Geral de Educação e às informações do Departamento de Ensino Superior, tem por função avaliar o grau de correspondência entre estatutos criados pelos estabelecimentos e os conteúdos do Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo, bem como avaliar o regime de organização interna, a composição do corpo docente, as condições científicas necessárias para o desenvolvimento de qualidade e o cumprimento do quadro legal (cf. Leão, 2007, p. 59).

Tendo em consideração a multidimensionalidade do conceito de qualidade do ensino superior, porque abarca não só a qualidade dos docentes, dos estudantes e investigadores, mas também a qualidade dos programas, das infraestruturas e do ambiente universitário, Seixas (cf. 2003, p. 42) sublinha a preocupação com a avaliação do pessoal docente e investigadores e o controlo desta avaliação por parte de entidades externas, apontando como solução processos mais efetivos que articulam autoavaliações de desempenho docente com avaliações externas.

Como referimos anteriormente, é na Lei nº 1/2003, denominada Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior que reside o conjunto de princípios orientadores do sistema de avaliação a criar no âmbito da qualidade. Dos seus princípios evidenciam-se a construção partilhada de modelos de avaliação, entre Governo e instituições, passíveis de contribuir para a competitividade, a inovação e a civilidade da comunidade por meio de uma crescente responsabilidade e autonomia. Neste sistema de avaliação salienta-se o acompanhamento de todas as atividades institucionais no sentido de aprofundar a relação entre o poder político e o governo académico, estabelecendo unidades de princípios de ação de modo a contribuir para medidas de coordenação efetiva entre os dois subsistemas, principalmente com reflexos práticos nos instrumentos de avaliação de cursos administrados em ambos os subsistemas conducentes a títulos profissionais semelhantes.

Pela primeira vez na legislação portuguesa, é introduzido através desta Lei o conceito de acreditação académica, cujo processo só se encontra concluído com a atribuição de uma classificação de mérito quer seja da instituição, da unidade orgânica, do programa ou do curso (cf. Simão et al, 2005, p. 223). Deste modo, o Governo delega nas entidades de avaliação a responsabilidade do cumprimento técnico das normas sem se demitir da sua responsabilidade política (idem, pp. 238-240), ficando institucionalizado culturas de autoavaliação sistemática.

Para Crespo (2008), o Processo de Bolonha veio introduzir neste sentido, a elaboração de um novo regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei nº 62/2007 de 10 de setembro), com a consequente e necessária modificação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e a sua estrutura coordenadora do processo (Conselho Nacional de Avaliação). No seguimento destas disposições legais surge o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (Lei nº 38/2007) de 19 de agosto e, a Agência de Avaliação e Acreditação do ensino superior (D.L. nº 369/2007) de 5 de novembro, estando estes diplomas inter-relacionados e com projeção direta no ensino administrado, nomeadamente no seu nível científico, nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos processos de avaliação dos estudantes (cf. Crespo, 2008, p. 114).

Tendo em consideração os dados do estudo exploratório por nós realizado no âmbito do presente trabalho de investigação, cujos dados apresentamos mais à frente, podemos afirmar que as instituições de ensino superior privadas da região norte, (onde realizámos o estudo) algumas com origem no período de explosão mencionado, se inscrevem maioritariamente no subsistema de ensino politécnico, indo ao encontro dos resultados obtidos por Leão (2007), que revelam nos "distritos de Aveiro, Braga, Lisboa, Porto e Setúbal a disponibilidade de uma oferta de ensino superior politécnico particular superior à oferta pública, no que respeita quer ao número de estabelecimentos quer ao número de cursos" (Leão, 2007, p. 83).

Com estas referências, parece-nos ser aceitável extrapolar o funcionamento e missão das instituições de ensino superior particular e cooperativo às suas homólogas no sector público, cabendo-lhes igual responsabilidade na promoção e desenvolvimento das diretivas do Processo de Bolonha. Neste enquadramento, é da responsabilidade das instituições de ensino superior, quer sejam públicas ou privadas, a preparação qualificada dos cidadãos para uma integração com sucesso, no sentido de tornar a União Europeia mais competitiva e geradora de coesão social.

Neste contexto, os professores do ensino superior (público e privado) ocupam um lugar de relevo sendo que a sua preparação e formação científica e pedagógica deve, no seio das instituições, implicar uma educação de nível superior centrada na qualidade.

Parece ser, nestes termos, uma prioridade em qualquer estratégia de melhoria de qualidade, a facilitação dos processos de formação dos professores (cf. Reimão, 2008, p. 14).

3. Sócio construtivismo e desenvolvimento pessoal no ensinar e aprender

Propomo-nos aqui fundamentar a orientação sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta abordagem pretendemos demonstrar que o Processo de Bolonha assenta em pressupostos aliados a processos sócio-construtivistas e desenvolvimento profissional, pelas suas características de continuidade da aprendizagem ao longo da vida do aprendente; este é envolvido na transformação do saber pela prática, através da reflexão. No processo de ensinar e aprender discutem-se os papéis dos professores enquanto orientadores/mediadores do saber e, dos alunos, enquanto atores envolvidos criticamente na sua construção.

Desde os anos 30 que o conceito de construtivismo influencia a psicologia europeia, principalmente através de autores como Frederic Bartlett (1932), Alfred Korybski (1933) e Jean Piaget (1937). Nestes investigadores, salienta-se o carácter construtivo e significativo dos processos de aquisição do conhecimento, nomeadamente a memória, a linguagem e o pensamento. As principais asserções filosóficas do conceito estão ligadas ao "contextualismo", em que a realidade é vista como um conjunto de texturas contextuais de significado, associadas à mudança e à novidade. O conhecimento é testado em termos de generalidade a vários tipos de experiência acentuando a viabilidade em detrimento da validade.⁶

Nos tempos de mudança que vivemos enquanto cidadãos da sociedade do conhecimento, a educação é entendida como um processo de construção desse mesmo conhecimento e das habilidades necessárias, onde é privilegiada a preparação intelectual para um mundo da informação e para a importância do conhecimento como fator de diferenciação. Procura-se neste sentido despertar nos alunos, cidadãos do mundo, o estabelecimento contínuo de relações, contextos e, interações entre os elementos como um todo. A visão da realidade nesta sociedade do conhecimento vai para além da aprendizagem e procura o desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade, sustentada na participação social ancorada numa análise crítica (Dudziak, 2011).

Na atualidade, o construtivismo surge em oposição ao inatismo de Platão (427-347 a. c) que defendia que o saber adormecido das pessoas precisava ser organizado para se tornar verdadeiro, e ao empirismo de Aristóteles (384-322 a. C), onde se perspetivava como fonte de

⁶ Definição retirada de Nova Enciclopédia Larousse, 2002, p. 1939.

conhecimento as informações captadas do meio exterior que, através de experiências ao longo da vida se desenvolveriam (Santomauro, 2010).

Segundo o construtivismo, o conhecimento é processado de forma ativa, com cada indivíduo ou grupo a construir as suas próprias ideias acerca do funcionamento do mundo; a observação não é objetiva, mas antes dependente das experiências de cada um, das suas interações com o contexto físico e social, em constante mutação, ou seja, cada indivíduo constrói o seu próprio conhecimento. Por outras palavras, o construtivismo defende o conhecimento organizado em representações mentais, e a atenção de cada indivíduo como seletiva em relação à totalidade dos estímulos que recebe constantemente (cf. Sousa, 2011, pp. 109-110).

O sócio construtivismo, teoria que aqui subscrevemos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, tem por base as teorias de Lev Semenovitch Vygotsky (1896- 1934) e defende um referencial segundo o qual o conhecimento não é uma representação da realidade mas antes um mapeamento das ações e operações conceptuais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Nesta perspetiva de desenvolvimento do conhecimento otimizado pelos indivíduos, a presença ou colaboração do professor como pessoa mais capaz, desempenha um papel fundamental colocando a educação e a escola no centro do desenvolvimento e progresso das mesmas. O conhecimento culturalmente produzido é um conhecimento "tido como partilhado" onde se pode verificar uma "interação negociada pela evolução dinâmica das interpretações, transformações e construções dos indivíduos" (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 52).

Especificamente no ensino superior, no âmbito da sociedade do conhecimento, as mudanças ganharam forma em processos de expansão, diversificação e flexibilização, não apenas nos objetivos da formação, mas, nas suas formas de materialização, o que envolve, desde os conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação, na procura constante de qualidade, entendida como eficiência, diminuição de custos e maior autonomia das organizações, marcadas por contradições (cf. Lopes, 2010, p. 2).

Ou seja, o referencial sócio construtivista implica compreendermos a educação e os fenómenos educacionais como processos em movimento e em transformação, dentro de um sistema contextualizado, em termos organizacionais, histórica e socialmente, ou seja, o conhecimento é uma adaptação do indivíduo ao contexto social, histórico e cultural (idem, *ibid*).

Numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional estes processos de mudança integram modos de interação com os contextos, procedimentos relativos à aprendizagem e à ação e os objetivos da mesma. Trata-se portanto de uma abordagem complexa, onde a mudan-

ça é concebida como um processo não linear, com a construção gradual de sentidos, por meio da interação de várias dimensões dos sujeitos quanto este atua de forma autorregulada e organizada (cf. Caetano, 2007, p. 104).

É nesta adaptação ou transformação que reside a apropriação do conhecimento por parte dos professores e dos alunos, tendo em conta "o conhecimento, o processo de apropriação e os seus sujeitos e ainda o contexto, numa perspetiva de interatividade e de mediatividade" (Lopes, 2010, p. 5).

Neste sentido, no âmbito da educação, as conceções construtivistas como esta, fundamentam o processo de ensino-aprendizagem como um processo "dinâmico e dialético, em que a teoria e a prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a Educação está inserida" (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53).

Os conceitos de sócio construtivismo e de desenvolvimento fundem-se no processo de ensinar e de aprender no ensino superior como refere Lopes (2010, pp. 7-8):

"No contexto do ensino universitário, cujos conteúdos, fundamentalmente científicos, são marcados pela especificidade, sistematicidade e complexidade, a aprendizagem implica interpretação, resignificação, generalização e conversão de argumentos e conceitos intersubjetivamente produzidos e partilhados em algo intrasubjetivo individual, de cada estudante. [...] As postulações da abordagem histórico-cultural podem resultar em uma forma distinta de compreender a aprendizagem, como mediada, interpretativa e relacional, em que o mais experiente, nomeadamente o professor na prática pedagógica, tem função primordial na instauração de situações dialógicas em que se cruzam, se interpenetram e se transformam as experiências, conhecimentos e estratégias prévios dos alunos e os conhecimentos científicos".

No contexto atual de desenvolvimento do Processo de Bolonha, caracterizado pela diversidade do conhecimento em constante transformação, numa perspetiva de continuidade onde o aluno é parte ativa e envolvida, e o professor é mediador da relação estabelecida com o conhecimento produzido na sociedade, assumimos neste trabalho uma perspetiva de orientação sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional como pressupostos subjacentes a ter presentes nos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

4.1. Sócio Construtivismo: Das abordagens teóricas ao conceito no processo de ensino-aprendizagem

Tendo em atenção a diversidade de construções teóricas envolvendo o construtivismo e o desenvolvimento pessoal no âmbito da educação, encontramos algumas escolas construtivistas cuja posição apresenta algumas variações significativas para a compreensão da relação do

aluno/sujeito de aprendizagem, na construção do conhecimento e a influência do meio nesse processo.

Como referimos atrás, no sócio construtivismo a realidade existe sob a configuração de múltiplas construções mentais do indivíduo, tendo por base a sua experiência de vida. Segundo Sousa (2011), de um modo geral, por intermédio desta interação social, é que o ser humano consegue construir teorias sobre o funcionamento do mundo. A linguagem desempenha nesta interação um papel essencial na construção do conhecimento, adquirida no convívio social entre indivíduos de uma mesma cultura, o que conseqüentemente leva a que essas construções dependam do lugar que cada um ocupa na rede de trocas comunicacionais (cf. Sousa, 2011, p. 112).

Enquadrado nas escolas sócio construtivista, Ernst Von Glaserfeld, intitula de "radical" a sua versão teórica, surgida no campo da matemática, como uma abordagem de rutura com a tradição filosófica em que a proposta é a de ajustamento experiencial e não uma verdade metafísica conferindo um carácter de utilidade às perspetivas de construção do conhecimento e à aprendizagem (Glaserfeld, 1997). Nesta versão, o autor defende que o conhecimento é construído pelo sujeito cognitivo, que o molda segundo as suas necessidades organizativas do mundo, por meio da experiência de cada um. Cada indivíduo constrói o seu percurso de acordo com a sua "própria ação refletida e em que cada resposta a um problema não pode ser considerada melhor ou pior". Assim, qualquer análise dos fenómenos sociais deve ser feita à luz da individualização da mente, atendendo a que a construção dos conceitos de "outros" e de "sociedade" são conceitos "criados por indivíduos, tendo por base a sua própria experiência" (cf. Sousa, 2011, p. 116).

No campo da educação, a teoria sócio construtivista preconiza que o aluno seja capaz de pensar por si próprio, dotado de modos únicos e mutáveis de pensar e de agir, atendendo a que, para os construtivistas, o conhecimento é tido como um instrumento. Neste contexto, são gerados constrangimentos nas escolas, em professores e alunos que, sob o predomínio da postura de ensino tradicional, convivem confortavelmente com a transmissão e a memorização de conhecimentos (idem, p. 117). Neste sentido, o professor desempenha um papel primordial como referem Boiko & Zamberlan (2001, p. 55):

"Neste enfoque, ainda que a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento e pela constituição de um indivíduo não seja única do professor, ele tem um papel privilegiado neste processo, porque ele é o mediador por excelência da relação que os seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. [...] Cabe a ele maximizar, através da sua relação com os alunos, o desenvolvimento e o aprendizado destes (aprendizagem enquanto objeto). É nesse sentido que ele tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento individual e na formação dos alunos, enquanto indivíduos autônomos".

Para o desempenho deste papel como refere Sousa (2011,p. 117), a reflexão representa a essência da compreensão. O professor ensina a construir o conhecimento e a refletir, sendo o aluno responsável por essa reflexão. Do ponto de vista histórico-social do desenvolvimento humano, Boiko & Zamberlan (2001) defendem a promoção de situações conflituais a nível cognitivo por parte do professor, a fim de impulsionar reflexão sobre a falta de conhecimento e deste modo gerar mudanças conceptuais; a escola é concebida como espaço de diálogo, dúvida, discussão, questionamento e partilha de saberes, um espaço em que haja transformações para o que é diferente, para a contradição, para a colaboração e criatividade, onde professores e alunos tenham autonomia para pensar, refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimentos e "ter acesso a novas informações" (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 55).

Para além destas teorias, Sousa (2011) menciona ainda escolas construtivistas como a "Sócio científica" e a "Psico-Científico" com precursores como Bruner, Bachelard e Giordan, abarcando variações como o "Construtivismo Contextualizado", com origem num compromisso estabelecido orientado para uma solução; o "Construtivismo Tácito" orientado para o controlo do conhecimento tácito; o "Construtivismo Transdisciplinar", baseado na necessidade de abranger várias disciplinas ou conceitos; o "Construtivismo Sustentável", onde é focado o respeito pelo ambiente e, o "Construtivismo Otimizado", estabelecido num modelo designado de "tripla hélice" onde são valorizadas as ligações entre universidade-governo-indústria na gestão de conhecimentos (cf. Sousa, pp. 118-122).

Para a fundamentação das teorias construtivistas é consensual em vários autores (Boiko & Zamberlan, 2001;Lopes, 2010; Sousa, 2011) o recurso a Vygotsky, como anteriormente notamos, que inserido em estudos da psicologia, desenvolveu o que designou de "funções psicológicas superiores" (memória, perceção, pensamento e linguagem) distintas das funções elementares ou biológicas características dos animais. Pretendeu assim, justificar a distinção entre o homem no estado de natureza e no estado de cultura. Para este autor, o desenvolvimento é como já referimos, um processo de origem necessariamente social, "jamais individual", sendo

que as funções superiores ou culturais já pré-existem no plano social, antes de se constituírem no plano pessoal (cf. Boiko & Zamberlan, 2001, p.52).

Como é possível concluir da literatura disponível atualmente sobre o tema, várias têm sido as abordagens teóricas ao termo construtivismo que, como refere Castañon (2005), para indicar o papel ativo do sujeito na construção das suas estruturas cognitivas, apresenta variações de denominação dependentes das ciências onde se afetam como seja a psicologia, onde o construtivismo assume designações de "social, radical e crítico", ou na sociologia, assumindo o nome de "social" e na educação, com o conceito de "pedagogia construtivista". Este autor defende a existência destas variações (e outras sub-variações das mesmas) decorrente fundamentalmente, das diferentes interpretações que cada corrente assume frente ao estatuto do objeto de conhecimento, ou seja, o que é realmente construído. A realidade ou as suas representações? (cf. Castañon, 2005, p. 46). No âmbito do construtivismo social, que aqui nos interessa, o autor salienta na essência que "o comportamento e as crenças humanas são desenhados e formados pela sociedade", estando para além das capacidades do indivíduo mudar as coisas, sendo que o sujeito não é propriamente ativo mas socialmente construído, pela linguagem que é objeto (idem, p.47).

Porque a construção social dos indivíduos é dependente da interação com os outros da mesma cultura, o professor desempenha no contexto educativo um papel essencial no desenvolvimento do conhecimento dos alunos através da linguagem, o que implica uma reflexão constante sobre os processos desse desenvolvimento como referem Boiko & Zamberlan (2001, p. 54):

" [...] Não se pode pensar a Educação como isolada de uma reflexão constante: aliando crítica do próprio saber e fazer, da sua constituição histórica nas e pelas práticas sociais e da relação dialética entre ambos".

Deste modo, como defende Lopes (2010, p. 8), partindo da teoria de "zonas de desenvolvimento" de Vygotsky, o professor como mais experiente na apropriação do conhecimento/elaboração de significados, apresenta-se como fundamental para focar nos alunos os níveis de desenvolvimento emergentes, portanto inacabados, permitindo possibilidades de progresso por meio de ações/operações cuja realização pessoal depende de outros do meio social.

Com estas teorias da psicologia no ensino superior, as características evolutivas dos sujeitos têm sido (re) significadas, propondo possibilidades de mudança, transformação e emergência de novas funções, contrariando as conceções tradicionais de conhecimento como etapa finalizada, estável e estagnada. Estes novos conhecimentos dependem assim de condições

marcadamente histórico-sociais, culturais e educacionais, definidos por ciclos de vida que, destacando a ideia de atividade, distinguem a vivência das experiências na universidade. Onde os alunos munidos das suas diversas bagagens culturais e experiências de vida e com a ajuda dos professores são potencializados no desenvolvimento de novas funções (cf. Lopes, 2010, p. 8).

O Processo de Bolonha é, parece-nos, a condicionante atual dos processos de ensino-aprendizagem, quer a nível político, portanto histórico, social e cultural. Estes pressupostos assentam na conceção de Educação de Paulo Freire (1997) que, atendendo à sua natureza política, a definem como ato transformador favorecendo a autonomia e desenvolvimento crítico dos alunos, e dos professores, tomados como seres culturais e sociais únicos (singulares), implicando a configuração das práticas educativas como relações onde é educado o que ensina e o que aprende, num diálogo compartilhado de reconstrução de significados do mundo e de si próprios (cf. Lopes, 2010, p.9).

Ao abordar o desenvolvimento crítico pessoal e profissional no âmbito do ensino torna-se referência obrigatória a obra de Paulo Freire, enquanto pedagogo e pensador brasileiro.

Segundo Apple (1998), reconhecendo na educação uma atividade não neutra, Paulo Freire defendia a existência de uma multiplicidade de relações de dominação e de subordinação. Ao dedicar a sua vida à criação de novas perspetivas e práticas educacionais gerou dinâmicas "poderosas", "desafiantes" e "apelativas" tornando-se "professor de milhares de pessoas na sua própria nação e em muitas outras" (cf. Apple, 1998, p. 23). Ao definir a profissão de professor, Paulo Freire reconhecia-lhe o dever de construção coletiva de uma educação, no sentido da alfabetização crítica a que designou de "conscientização" ligada a lutas reais em relações e comunidades reais, portanto contra supremacias dominantes de controlo, indo ao encontro dos pressupostos de desenvolvimento pessoal, crítico e profissional que defendemos existirem no Processo de Bolonha. Neste sentido, a educação de Paulo Freire é uma educação que luta pela contra a exploração, não merecendo o título de educação de outra forma (idem, p. 23). O "método" desenvolvido por Paulo Freire baseava-se na experiência de vida e realidades dos educandos, sendo visto pelo governo brasileiro como solução para o extenso problema da analfabetização. Em 1963 assumiu a direção do Programa Nacional de Alfabetização, projeto de aprendizagem da leitura e da escrita que, com o golpe de Estado ditatorial de 1964 acabaria com o seu exílio. Do seu percurso transparece uma visão contextualizada do seu trabalho, desenvolvida em torno da ideia de educação enquanto vetor de mudança da condição humana, portanto - "humanização"- ao contrário da pedagogia opressiva tão extensamente explorada no

livro alusivo ao tema. Apple & Nóvoa (1998) sublinham no seu trabalho o "pensar" político das realidades educativas bem como, o "agir" no sentido da sua transformação libertadora. A alusão ao seu percurso de vida pessoal e profissional torna evidente a conexão entre a política e a educação, ainda hoje no centro dos dilemas educacionais do nosso tempo (idem, p. 52), como acontece com o Processo de Bolonha ao nível do ensino superior.

De facto, no pensamento de Paulo Freire a educação e a cultura são de carácter eminentemente político, sendo necessário para a sua concretização um conjunto de mediações históricas, tanto teóricas como estratégicas ao nível pedagógico, organizacional e político. Neste sentido, "política, poder e educação constituem uma unidade indissolúvel", que pelas relações entre elas, exigem da parte do educador uma definição prévia do seu posicionamento político em relação ao projeto educativo que integra, o que Paulo Freire designa de "política da sua prática".⁷ Na verdade, torna-se necessário assumir a política da educação praticada para reconhecer os limites da prática educativa em que estamos envolvidos, sabendo à partida a nossa posição a favor ou contra essa mesma (idem, p.55). A este propósito, Moreira & Vieira (2001, p.997) referem:

"Na escola, tal como na vida, as pessoas em cuja educação participamos aprendem não tanto por aquilo que lhes dizemos, mas sobretudo por aquilo que somos e fazemos e pelo modo como interagimos com elas. Podemos ensinar o que não somos? Podemos ensinar a democracia e a tolerância quando atuamos muitas vezes com autocracia, intolerância e ocultação? Que utilização dar ao poder que, como professores, nos compete gerir?"

Com o Processo de Bolonha no ensino superior, coloca-se igualmente a questão de posicionamento político de professores e alunos, mas principalmente dos professores, face aos projetos educativos que o fundamentam, constituindo esse posicionamento o cerne do desenvolvimento pessoal dos sujeitos numa relação dialética de ensino e aprendizagem. É esse posicionamento que questionamos no âmbito do nosso trabalho, através da auscultação direta aos professores do ensino superior privado, mobilizado pelas respostas a questionários por nós elaborados e que mais à frente exploraremos. Como tomada de consciência que envolve este posicionamento político, sofre a influência de diversos sectores, como já referimos, desde culturais, históricos e sociais, mediados pela linguagem quer escrita quer falada. A ênfase dada à dimensão individual de construção do conhecimento, em que o educando é sujeito das suas próprias aprendizagens, é igualmente integrada numa dimensão social no sentido em que precisamos

⁷ A este propósito, Mendes (2007) defende o entendimento das políticas educativas como processos de "construção e reconstrução das relações de poder filiadas nas dinâmicas histórico-sociais-económicas" que na linha de Freire, se traduz no pressuposto de que a "arena educativa não é politicamente neutra nem tecnicamente objetiva pelo que as ligações subtis entre educação e poder têm que ser entendidas num quadro alargado de discussão de natureza política do Estado e das múltiplas relações entre Estado, sociedade e educação" (cf. Mendes, 2007, p.2).

dos outros para conhecer melhor, onde o diálogo entre educador e educando desempenha um papel fundamental. Também a articulação entre a teoria e a prática constitui no processo educativo parte integrante e determinante do sucesso da aprendizagem que, no seguimento de Gramsci, Freire concebe como "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1975, p. 53).

A conceção de conhecimento construído pela reflexão na ação, integrado numa vivência social e práxis política constitui o grande trunfo de Paulo Freire, ao mediar simultaneamente conhecimentos da psicologia indo de encontro às perspetivas sócio construtivistas. Segundo Fernandes (1998), é efetivamente necessário saber-se como se aprende, como é construído e se desenvolve o conhecimento para se procurar uma práxis educativa que tenda a uma maior justiça social (p. 136). A conceção de educação dialógica é, nestes termos, aquela em que o educando é o sujeito e o construtor do seu próprio conhecimento, na articulação do ensino de novos conhecimentos com os anteriores dos educandos, seguindo a teoria de Vygotsky no âmbito da Zona de Desenvolvimento Próximo (Boiko & Zamberlan, 2001; Lopes, Vaz-Rebelo, & Pessoa, 2010). Assim, neste enquadramento perfilhamos as ideias de Fernandes (1998, p. 136) ao defender:

"A conceção educacional de Paulo Freire fundamenta-se, pois, em pressupostos construtivistas e socioculturalmente contextualizados. A educação dialógica, problematizadora e conscientizadora implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes - educador/educando e educando/educador. Os educandos são sujeitos ativos na construção do seu próprio saber, agentes em busca permanente de novos conhecimentos, [...] uma prática reflexiva que a nível dos conteúdos parte da realidade conhecida dos educandos".

Ou seja, a educação é concebida numa perspetiva de transformação e emancipação dos sujeitos em formação (Moreira & Vieira, 2001), o que significa apropriar-se, pronunciar-se e protagonizar o mundo pela vivência do dia-a-dia, definida por Dudziak (2011, p. 178) como:

"Capacidade de estabelecer relações (internas e externas), aprender por meio do diálogo, da intercompreensão da ação comunicativa e intersubjetiva [...], vai além das situações pré estabelecidas no universo educacional e contempla outros níveis de aprendizado (aprendizagem), englobando a emoção, o senso de pertença, ser aceito como é, e ser desafiado a melhorar sempre. Com isso devemos acreditar no potencial não-manifesto, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo pela interação sociocultural".

A dimensão de desenvolvimento pessoal da educação advém, segundo Moreira & Vieira (2001), da sua qualidade transformadora, refletida no desenvolvimento do conhecimento, das capacidades e das atitudes, assumindo o aluno um maior poder de gestão da sua aprendizagem, tanto nos aspetos de planificação, monitorização e de avaliação. O desenvolvimento acontece na educação quando o aluno tem voz e poder de decisão durante o seu percurso educativo,

lhe permite evoluir nos processos de construção do conhecimento e enquadrá-lo em contextos de atuação mais alargados, preparando-o para uma vida ativa na sociedade. A educação é transformadora e emancipatória quando assume uma posição de libertação, sustentada em níveis de criticidade elevados e preparados para a mudança (cf. Moreira & Vieira, 2001, pp. 990-991).

4. O Processo de Bolonha enquanto percurso convergente das dimensões sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e crítico na educação superior

Como procuramos demonstrar até aqui, as diretivas do Processo de Bolonha emergem enquanto resposta política na integração de uma sociedade do conhecimento, implicando mudanças quer a nível político, quer a nível pedagógico.

Sendo a pedagogia uma modalidade específica do contexto educativo, é definida pela ação de influência que uma pessoa exerce sobre outra com objetivos e valores determinados por uma dada vivência (Estrela, 2010, p. 13). As questões da pedagogia do ensino superior encontram-se frequentemente associadas a diversas dimensões desde o exercício docente, temáticas de ordem pedagógico-didáticas, ao modo como se ensinam e criam condições de aprendizagem, à forma de avaliação das aprendizagens, a organização do currículo e, ao modo de acompanhamento das interações no processo. Estas dimensões têm agora mais visibilidade com o Processo de Bolonha, destacando-se de todas, a urgência de reconfiguração de mudanças pedagógico-didáticas (cf. Leite, 2010, p. 7). Na verdade, o debate em torno das questões pedagógicas no ensino superior foi até ao ano 2000 muito supérfluo, com pouco destaque e reconhecimento por parte de investigadores (cf. Fernandes, 2010, p. 100). Neste sentido, confundem-se muitas vezes os termos pedagogia e didática, aparecendo frequentemente como sinónimos, como resultado da ação inovadora de docentes especializados do ensino superior, na procura de respostas a questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e não especificamente relacionadas com alguma disciplina. Na verdade,

"A apropriação de um conteúdo não depende só da transposição didática desse conteúdo, como tal não se pode fazer tábua rasa das especificidades deste ou daquele conteúdo, numa situação de aprendizagem (Bireaud, 1995, p. 63).

No contexto da educação de adultos, Trindade (2010) defende uma teorização mais atenta dos termos, recorrendo à andragogia para explicar a individualização da formação aten-

dendo às características pessoais dos educandos adultos, dotados de experiências e saberes próprios, numa perspectiva de preservação da sua autonomia face aos professores. Na educação de adultos, a andragogia considera as "características cognitivas, afetivas, emocionais e experienciais dos adultos como principal eixo de diferenciação dos projetos de formação". De facto, a pedagogia é definida como arte ou ciência de educar crianças, que numa relação de dependência dos professores, não precisam atender a objetivos ou projetos de formação (cf. Trindades, 2010, p. 76). Para Dalbério & Dalbério (2010), a didática é definida como estudo sistemático da educação que, para além da Filosofia recorre a outras ciências para sustentação teórica e prática da sua existência nomeadamente à Sociologia, à Psicologia, à Antropologia, à História, à Política e à Teoria da Comunicação. Para estes autores, a didática atenta às questões relacionadas com os modos de aprendizagem de crianças e adolescentes, à atividade desenvolvida em sala de aula pelo professor, o modo como se relacionam professor e aluno, as formas de organização das escolas, os modos de intervenção dos governos nas instituições de ensino, como motivar alunos e professores para a aprendizagem e como realizar processos de avaliação. Com estas temáticas, a didática assenta numa seção ou ramo da pedagogia, referindo-se aos conteúdos de ensino e aos processos mobilizados na construção do conhecimento enquanto ciência e arte de ensino (cf. Dalbério & Dalbério, 2010, p.2).

Não obstante esta contraposição, propomo-nos seguir neste trabalho uma visão de pedagogia abrangente, interessada no processo de ensino-aprendizagem, devidamente contextualizado quer a nível social, quer a nível institucional, abarcando as situações de aprendizagem, as mediações, os processos, as relações estabelecidas portanto, integrada numa prática de ensino fundamentada (Bireaud, 1995; Estrela, 2010).

Neste sentido, Moreira & Vieira (2001) definem oito princípios pedagógicos reguladores da ação no ensino superior, atendendo ao conceito de universidade enquanto espaço de transformação e emancipação, que aqui descrevemos pela sua pertinente relação com os princípios orientadores do Processo de Bolonha. São eles: a "*intencionalidade*"⁸, na educação perspetivada no sentido formal, íntegra, com relação à sociedade, sendo de "natureza científica, cultural, técnica, profissionalizante, pessoal e social" (Moreira & Vieira, 2001, p. 991). Nesta ação pedagógica salienta-se a dimensão ética onde são valorizadas a "curiosidade intelectual, a reflexão, a responsabilidade, humanização, respeito e consciência, enquadrado numa vivência de cidadania

⁸ Ênfase das autoras em itálico.

democrática", coerente com os princípios defendidos por Bolonha⁹; a *transparência*, sendo a ação pedagógica baseada na explicitação de critérios, objetivos, metodologias quer dos percursos/processos de aprendizagem e da avaliação, consagrando o direito de informação de qualquer cidadão no sentido de prevenir "situações de manipulação ou abuso de poder" (idem, p. 992); o princípio da *coerência*, reportando-se ao ajuste que deve existir entre as práticas pedagógicas e os pressupostos e objetivos estabelecidos conferindo validade à ação educativa. Integrada numa perspetiva de educação como transformação e emancipação, as autoras salientam neste princípio a avaliação enquanto tradutora da complexidade e diversidade das aprendizagens dos alunos enfatizando o potencial formativo da ação pedagógica desenvolvida (idem, *ibid*); a *relevância*, em que a ação pedagógica atende às necessidades específicas e individualizadas de conhecimentos, estando na base da "motivação intrínseca para aprendizagem" (idem, *ibid*); a *reflexividade*, em que a ação pedagógica oferece oportunidades de desenvolvimento de capacidades de pensar e agir no aluno, transcendendo ideias e quadros de referência pré-concebidas, transformando o processo de ensino-aprendizagem num processo ativo de "apropriação do conhecimento" (idem, p. 993); a *autodireção*, em que por meio da ação pedagógica os alunos participam ativamente na sua educação, adquirindo direitos e assumindo responsabilidades durante o seu percurso de aprendizagem (idem, *ibid*); a democracia, em que a ação pedagógica pressupõe valores de cidadania como o sentido justiça, a tolerância, a liberdade de expressão e pensamento, o saber comunicação e debater ideias, a negociação e a colaboração; a *criatividade/inação*, em que a ação pedagógica é caracterizada pela sua capacidade de transformação pessoal e social, estimulando processos de compreensão e de intervenção (idem, p. 994)), principalmente no atual contexto de rápidas mudanças da sociedade da informação e tecnologias tuteladas pelo Processo de Bolonha.

É no seguimento destes princípios reguladores da ação pedagógica, que perfilhamos das autoras, que enquadramos as perspetivas sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e crítico da educação, veiculadas pelas mudanças propostas no Processo de Bolonha.

Ao nível do ensino superior, a mudança ocorre essencialmente no reforço da importância conferida à aprendizagem e não apenas ao ensino, proporcionando uma profunda alteração

⁹ Maria Teresa Estrela (2010, p.13) no âmbito da ética e da pedagogia no ensino superior define o acto pedagógico como sendo um ato "intencional essencialmente comunicativo, relacionado com um projeto social de formação ligada a uma determinada mundividência, criando uma relação mediada pelo saber e regulada pelo poder e autoridade que esse saber gera. Por isso, qualquer ato pedagógico assume um carácter ético-moral que transcende a sua imediaticidade. Ainda que o professor possa não ter disso consciência, transmite constantemente princípios e valores através dos conteúdos que seleciona, dos métodos que utiliza, pelo uso democrático ou arbitrário da sua autoridade, pela justiça da avaliação e das regras que estabelece e que veiculam valores, dos recursos que utiliza, pelo posicionamento dentro e fora da sala de aula".

de papéis de professores e alunos em que os primeiros passam a exercer funções de facilitadores/orientadores/aferidores e aos segundos, é imputada a responsabilidade do desenvolvimento e controlo da aprendizagem (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida, & Moreira, 2007; Ferreira, 2009). No modelo de ensino, a aprendizagem "não é um processo linear" devendo ser equacionada numa perspetiva multifacetada, promovendo novas formas de pensar e inscrevendo o conhecimento adquirido numa trajetória pessoal (Nóvoa, 2009), com "a assunção da autonomia individual e o culto do rigor" (Simão et al, 2005).

Perante as crescentes demandas da "sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação/ou de aprendizagem ao longo da vida" (Antunes, 2005a), torna-se necessária uma formação integral, interdisciplinar, representada numa combinação dinâmica de atributos que articulam conhecimentos conceptuais, procedimentais, e atitudinais, vinculados nas atitudes e responsabilidades pessoais que tomam sentido na ação com reflexão (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010). Neste sentido, a formação por competências parece garantir a capacidade de utilização satisfatória do novo conhecimento (Ariza & Ferra, 2009), consolidada numa mentalidade científica de rigor, com capacidades de raciocínio e análise, de desenvolvimento criativo e com sentido crítico, valorizada na entrada no mercado de trabalho (Ferreira, 2009).

Para Sousa (2011, p. 176), um modelo de ensino baseado em competências poderá ser "uma oportunidade acrescida de melhorar a qualidade educativa" do ensino superior devendo as instituições assumir-se como "parte importante e pró-ativa da construção do futuro" enquanto comunidades de aprendizagem (Fernandes, 2010) e não só de ensino, devendo ser responsabilizadas pela qualidade pedagógica das suas formações, fomentando o desenvolvimento de currículos flexíveis, portanto adaptados a alunos distintos com necessidades diferentes (Esteves, 2010).

Neste quadro de exigências é proposta a mudança através do abandono de algumas pedagogias, caracterizadas pelo papel dominante do professor na transmissão de conhecimentos. O aluno deixa de ser um mero recetor de informação do professor, passando a ser o protagonista e responsável da sua aprendizagem (Ferreira, 2006; Ariza & Ferra, 2009; Cachapuz, 2009), agora integrada numa perspetiva de continuidade, consciente da "precaridade temporal dos resultados da educação adquirida", dando sentido concreto aos conceitos de "educação permanente" (Simão et al, 2005; Ferreira, 2006;) e à educação para a "readaptação" contínua (Morgado, 2009) ou ao longo da vida (Esteves, 2007; Sousa, 2011). Com a reestruturação curricular definida pelo novo modelo de ensino, espera-se um aumento do número de horas de con-

tacto entre professores e alunos onde, através de uma relação de exploração, de crítica e de construção, se estabeleça uma "sinergia de aprendizagem mais efetiva e dinâmica" (Ferreira, M. P., 2009). Destas sinergias, fazem parte a reflexão pedagógica do ensinar e do aprender, quer por parte dos alunos, mas principalmente por parte dos professores (Bold & Hutton, 2007; Morgado, 2009; Ariza & Ferra, 2009). Neste modelo de (re) construção do saber, por oposição ao ultrapassado modelo de transmissão, as instituições de ensino transformam-se em "comunidades de aprendizagem dialógica onde as habilidades comunicativas tornam mais participado e reflexivo" todo o processo de ensino (Morgado, 2009; Esteves, 2010). Pretende-se aqui o "exercício reflexivo de conceptualizações" e "a compreensão multidisciplinar dos fenómenos" proporcionados por novos ambientes de aprendizagem (Ferreira, 2009), "criadores de cidadãos capazes de pensar por si próprios, de forma inovadora e criativa" (Sousa, 2011). Neste quadro, o Processo de Bolonha representa "um estímulo de confronto no sistema de ensino superior" constituindo-se "num desafio sem precedentes". (Guedes et al, 2007; Ferreira M. P., 2009)¹⁰.

4.1.A redefinição de papéis no processo de ensino-aprendizagem

Tendo em consideração os princípios de mudança até aqui convocados pelo Processo de Bolonha, importa refletir nas especificidades agora atribuídas aos atores no processo. Estas especificidades determinam, em nosso entender, o sucesso de concretização da reforma educativa, redefinida nos papéis de professores e alunos do ensino superior.

No contexto específico do processo de ensino-aprendizagem de Bolonha, é unânime na opinião dos autores, a centralidade atribuída aos processos formativos nos alunos e na sua aprendizagem, privilegiando o ensino como incitação da parte do professor, para um ensino mais autónomo e comprometido (cf. Esteves, 2010, p. 53). Por esta razão,

"O papel do professor hoje é muito mais abrangente, mais ativo, interveniente e criador no processo educativo e social. Por um lado, é produtor de conhecimento (de tipo sócia antropológico) sobre os alunos com que trabalha e, por outro, é produtor de conhecimento organizado para os alunos. Este último baseia-se na recriação e adequação de materiais e métodos aos seus alunos" (Sousa, 2011, p. 183).

¹⁰ Numa edição inteiramente dedicada ao desenvolvimento de práticas reflexivas de ensino e aprendizagem Pat Hughes refere, no âmbito do que designa por "Some challenges for the lead learner", ou seja, desafios para o professor: "For academics these obviously include the levels of research and publications; the ability to generate income; to manage projects and programs; to work on courses which students, at all levels, complete successfully, and take part in some professional development to update themselves within their own disciplines" (Hughes, 2007, p.10).

Para o desempenho destas funções, o professor deve repensar os seus conceitos de ensino-aprendizagem e deixar de ter nas suas práticas atitudes conservadoras, como a "mera" transmissão de conhecimentos realizada através de aulas expositivas. De facto, perante as rápidas mudanças tecnológicas e comunicacionais da atualidade, qualquer conhecimento obtido como resultado de investigação científica depressa se torna precário nas respostas rígidas apresentadas em manuais ou aulas transmissivas (cf. Ferreira, 2009). Conotado de modelo pedagógico tradicional, o conjunto de conteúdos, a organização das situações de ensino-aprendizagem e as modalidades de avaliação que o constituem representam "uma grande força de reconhecida coerência", entre os objetivos do ensino e o método escolhido, razão pela qual se torna difícil, no âmbito da prática educativa, a separação em absoluto por parte dos docentes (cf. Bireaud, 1995, p. 48).

Na transmissão do conhecimento por parte do professor, a definição dos conteúdos é feita em função dos requisitos de uma disciplina. As situações de ensino-aprendizagem são constituídas de acordo com o curso do professor e as aulas práticas desse curso não passam de aplicações das aulas teóricas, remetidas frequentemente a outros docentes menos experientes, onde o aluno vai, com o seu trabalho pessoal, apreendendo conteúdos. A avaliação praticada nestas circunstâncias é, na maioria das vezes, marcada por exames ou frequências que validam e controlam o percurso educativo do aluno (idem, p.48). Para Baptista (1999), o método tradicional é "magistral, frontal, expositivo, discursivo e basicamente assente na transmissão do saber do professor para o aluno", em que a sua dificuldade de erradicação reside precisamente:

"Na simplicidade e na economia da sua estrutura funcional: Um actor principal e único, um programa rígido e obrigatório para todos, um método indiscutível, uma turma homogénea de espetadores passivos e dóceis, um único objeto de avaliação, o conhecimento, medido através de provas escritas e orais" (Baptista, 1999, p. 31).

Com isto queremos dizer, que, embora muitos discursos atuais dos professores apontem para práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, os resultados das suas práticas percebidas pelos estudantes apontam para o uso de métodos que se enquadram no modelo tradicional, como pudemos concluir dos dados da investigação que apresentamos mais à frente.

Com o Processo de Bolonha, o ensino e a aprendizagem não se reduzem à transmissão da informação, sendo imperativo aliciar os estudantes na aprendizagem no sentido de cada um construir o seu próprio conhecimento. O professor deve, neste propósito, assumir o plano curricular de um modo pessoal que, na relação consolidada com os seus alunos, se apresenta como facilitador na procura do saber, ajudando na sua condução, organização e gestão (cf. Sousa,

2011, p. 183). Nesta visão de ensino, o aluno participa ativamente na construção do seu conhecimento, estruturando racionalmente os saberes que vai adquirindo, mobilizados e questionados por conhecimentos mais antigos e que ajudam na construção de novos saberes (cf. Ferreira, 2009, p.3). Na verdade, uma pedagogia centrada nos alunos deve ser "uma pedagogia flexível, diferenciada, por medida, capaz de responder às circunstâncias concretas de cada público-alvo nas mais diversas situações" (Baptista, 1999, p. 31). Perrenoud (1993) refere-se à individualização dos percursos de formação, entendida como sequência singular de experiências formativas, na expressão do currículo real. De facto, é por esta razão que o ensino "tradicional" é designado como "método" por vários autores e ao ensino proposto pela reforma educativa de Bolonha é vinculado o termo "estratégias" de ensino-aprendizagem (Bireaud, 1995; Baptista;1999).

É difícil estabelecerem-se escolhas dentro de um quadro de referência tão difuso como o proposto por Bolonha onde se torna igualmente necessário para a condução na prática do processo a organização, a sistematização, a dinamização, o acompanhamento e a orientação de cada estudante no seu processo individual de formação (cf. Baptista, 1999, p. 35). Neste contexto, compreendemos as contrariedades que os professores e até os alunos sentem ao enveredarem por práticas mais inovadoras de ensino-aprendizagem, sendo que pela diversidade e multiplicidade de propostas possíveis se torna ainda mais confuso e "pouco seguro" todo o processo, contrariando os métodos sobejamente conhecidos e testados pelos atores e cujos resultados são expectáveis e dados a poucas perturbações. As necessidades de mudanças ao nível das conceções de ensino e aprendizagem no ensino superior são no entanto prementes, pelas razões anteriormente mencionadas, já que os conhecimentos de hoje rapidamente se tornam precários e frágeis, impondo uma atualização urgente e constante de novos saberes complexos psicopedagógicos e científicos por parte dos professores que, na construção de novos ambientes de aprendizagem, deverão conduzir os alunos "no exercício reflexivo de alargamento conceptual e compreensão multidisciplinar dos fenómenos" (Ferreira M. P, 2009, p. 1). A complexidade dos novos conhecimentos e da aprendizagem no ensino superior é referida por Lopes, Vaz-Rebello, & Pessoa (2010, p. 158):

"A pedagogia universitária situar-se-á, então, numa pedagogia reflexiva assente na construção de saberes, saber-fazer, e saber ser num processo essencialmente formativo e não tanto instrutivo, pese embora a pertinência dos dois aspectos no desenvolvimento pessoal e profissional do jovem adulto. A aprendizagem reflexiva pretende ir ao encontro da necessária articulação entre as teorias e a prática na medida em que "o conhecimento útil e relevante, adequado a esta conceção da prática educativa, vincula necessariamente os dois termos do dilema: a sensibilidade e competência experiencial e a indagação teórica".

A centralidade do processo educativo nos estudantes e na aprendizagem constitui uma preocupação muito relacionada com a mudança de enfoque atribuído ao ensino, que de predominantemente transmissivo passou a privilegiar o ensino de estimulação, de desafio e apropriativo, por parte do professor, no sentido de levar os estudantes a aprender de forma autónoma e comprometida (cf. Esteves, 2010, p. 53). Para Rey, Carette, DeFrance, & Kahn (2005), é na interdependência entre o construtivismo e o cognitivismo que reside a apropriação por parte do aluno de estruturas conceptuais inerentes a competências em construção, sendo a competência definida com recurso a noções de comportamento (da Psicologia) e de tarefas (do senso comum). Nas competências são colocadas em jogo os conhecimentos declarativos, processuais, automatismos, raciocínios, informações retidas em memória de trabalho, esquemas sensorio-motores, saberes, saberes-fazer e atitudes, sendo a tarefa que ela se propõe realizar, que a designa. Compreende-se assim, a multiplicidade e diversidade de processos que são ativados quer a nível psicológico quer a nível fisiológico numa competência, que em termos constituintes é heterogénea, e na sua finalidade social é homogénea (cf. Rey, Carette, DeFrance, & Kahn, 2005, p. 25). As competências representam deste modo uma combinação dinâmica de atributos, em relação ao conhecimento e à sua aplicação, de atitudes e de responsabilidades que descrevem os resultados da aprendizagem. Para Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde (2010), as competências distinguem-se através de 3 elementos constitutivos nomeadamente: a articulação com conhecimento conceptual, procedimental e atitudinal, em que são mobilizados todo um conjunto de conhecimentos acedidos e selecionados na resolução de um dado problema; o vínculo a traços de personalidade que se aprendem num carácter de formação quer seja inicial, permanente e, ao longo da vida; que tomam sentidos na ação com reflexão, implicando uma dimensão aplicativa, ou seja, supõe a transferência de conhecimentos a situações práticas. A educação superior deve nestes termos promover o desenvolvimento de competências profissionais e não apenas "habilidades, destrezas e conhecimentos". Deve por isso, garantir a compreensão do que é transmitido, através do saber, do saber-fazer e do saber ser e estar (cf. Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010, p. 3).

Indo ao encontro das perspetivas sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal que até aqui defendemos Rey, Carette, DeFrance, & Kahn (2005, pp. 26-36) definem o ensino por competências em relação à realização de tarefas como solução para evitar a decomposição e a perda de sentido no ensino, enquanto predisposição para a sua realização como fator dinamizador da participação dos alunos, restituindo a finalidade e o sentido dos saberes e, a dimen-

são de transformação profunda do sujeito pelo conhecimento. Neste contexto, assumimos através da noção de competência a evocação da operacionalidade e da aquisição do saber por parte do sujeito, conferindo-lhe uma modificação organizativa a nível cognitivo o que nos permite integrar esta abordagem na conceção construtivista e emancipatória que defendemos. Como defendem os autores Rey, Carette, DeFrance, & Kahn, (2005, p. 35):

"De acordo com esta conceção [...], falar das aprendizagens autorizaria uma conceção da aprendizagem enquanto processo, através do qual o sujeito recebe do exterior um determinado número de elementos (dados, conceitos, discursos), que entretanto conserva. Falar de aprendizagens por competências é reconhecer que o processo de aprendizagem constitui uma profunda modificação do sujeito".

A complexidade na definição das competências a desenvolver nos estudantes do ensino superior remete para as questões relacionadas com o desenvolvimento do currículo, que deverá igualmente acompanhar os processos de mudança no ensino e na aprendizagem sendo necessário uma mobilização da ação docente no sentido de, em trabalhos conjuntos com outros professores, orientarem estratégias a serem utilizadas pelo grupo. Medeiros & Valente (2010) salientam a importância do trabalho desenvolvido coletivamente entre os docentes para enfrentar desafios marcados pela subjetividade do processo e pelas dificuldades resultantes de qualquer mudança no ensino (cf. Medeiros & Valente, 2010, p. 5). Também nesta perspetiva Díaz, Noell, Llado, & Gómez (2010) referem a dificuldade traduzida no ensino por competências, no trabalho académico do professor nomeadamente na tradução de competências profissionais em planos curriculares e na adoção de processos de avaliação que garantam e melhorem a aprendizagem das competências. Sousa (2011, p. 187) salienta a importância do currículo construído com base na aquisição de competências no sentido de permitir ao professor ajudar os seus alunos na construção de conhecimento cognitivo e profissional, permitindo-lhe entre pares, abrir caminho para a criação e elaboração de canais de comunicação até aqui fechados, possibilitando igualmente, a "proliferação de ambientes de exploração e inovação" (López, 2007). Também Mitre et al (2008, p. 2138), se referem ao currículo "integrado" como uma estratégia didática e filosofia político-social que implica a educação de cidadãos com capacidade para o pensamento crítico, onde o professor deve incluir novas conceções de planeamento e construção de conteúdos e objetivos educacionais. Ou seja, o docente tem efetivamente uma enorme responsabilidade na qualidade da formação que oferece, o que implica assumir igualmente um papel de investigador, comprometido com a difusão, mas também a produção do conhecimento. Como refere Ferreira (2009, p. 5):

"O professor é muito mais do que um facilitador ou assistente; ele é o próprio conhecimento que se mostra ao aluno. Esse compromisso é intransferível, insubstituível e impossível de ser subestimado".

A curiosidade, a abertura de espírito, a flexibilidade e o reconhecimento do erro devem igualmente fazer parte do professor que consegue transmitir o gosto pelo estudo, na demonstração constante de atualização de conhecimento mas, sempre disposto ele próprio a ser um aprendiz junto dos seus alunos (cf. Sousa, 2011, p. 184). A investigação como princípio educativo significa dar privilégio à reconstrução do conhecimento enquanto processo central do ato educativo, reconhecendo na dúvida e no questionamento a fonte para a investigação. Como refere Ferreira (2009, p. 6), "O professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade, isto é, amor à sabedoria e à capacidade de interpretação de conhecimento", que deverá ir para além da sua área de formação e de interpretação da cultura em que vive. Na senda do autor, também Sousa (2011, p. 185) defende no professor de hoje, a necessidade de conjugação de qualidades de investigação com competências de ensino, numa atitude flexível,

"Indagadora, reflexiva e crítica, para além de ser um bom comunicador e ter capacidade relacional, isto é, ser educador e investigador de forma a proporcionar aos seus alunos competências e aquisição de saberes que lhes permitam adaptabilidade ao mercado de trabalho, consciência da necessidade de aprender ao longo da vida, para um pleno exercício de cidadania".

Ao longo do nosso trabalho, notamos algumas situações de desconforto entre os professores perante as mudanças de ensino implícitas no Processo de Bolonha, pela constante necessidade de atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos tanto pedagógicos como didáticos, aliados às atualizações científicas inerentes ao exercício do ensino. Com Bolonha são introduzidas duas formas de inovação. Uma primeira, na carga horária letiva das unidades curriculares à qual está associada o trabalho mais autónomo dos alunos, em que se verifica um menor número de horas letivas de contacto, embora aumentado o trabalho dos professores no acompanhamento das aprendizagens efetivas. Uma segunda forma de inovação integrada na noção de aprendizagem ao longo da vida o que implica a remodelação de modos de conhecer, aliado à introdução de um espírito crítico e inovador na aquisição de competências (cf. Guedes et al, 2007, p. 45). Destas inovações, resultam uma dificuldade maior na transição do ensino "tradicional" baseado na transmissão de conhecimentos, que não obriga ao trabalho académico conjunto, para uma estrutura curricular baseada em competências, sendo por isso transdisciplinar e com trabalho colaborativo entre docentes (idem, p.35).

O acompanhamento das aprendizagens implica, neste quadro, um perfil docente dotado de novas habilidades como a vontade e a capacidade de fomentar no aluno uma participação ativa do seu processo de ensino-aprendizagem, portanto facilitador atento às formas de como, quando e porque se aprende, como são vividas e assimiladas as experiências de aprendizagem e quais as consequências dessas aprendizagens. Para isso o professor deve ter vocação para escutar com empatia e acreditar, partindo do princípio de que oferecendo um ambiente de liberdade e apoio, consegue desenvolver o potencial de cada aluno (cf. Mitre, et al., 2008, p. 2137). O professor assume nestas circunstâncias um papel de líder, sendo que no desempenho deste papel deve conhecer suficientemente o comportamento humano no sentido de conseguir dele extrair o melhor que cada aluno tem e promover os resultados esperados. Torna-se fundamental conhecer estas regras de comportamento sob pena de constranger os outros nas suas interações e impedir o alcance dos objetivos almejados. Por isso, o professor deve assumir um papel de ator no processo de ensino-aprendizagem, implicando liderança na definição de normas e condução do processo, nomeadamente no planeamento, acompanhamento e na avaliação, no fundo, fomentando uma experiência agradável de aprendizagem com os alunos (cf. Guedes et al, 2007, p. 49 - 50).

Do elenco de características até aqui descritas sobre o papel do professor neste novo contexto, salienta-se o desempenho enquanto teórico e prático consciente e crítico, envolvido politicamente nos contextos educacionais refletindo sobre eles. O conhecimento mobilizado pelo professor reflexivo é um conhecimento profissional próprio, construído a partir de teorias produzidas por outros, de teorias confrontadas pela sua prática e, da sua capacidade de teorização. Mantendo a capacidade de exercer continuamente a reflexividade, encontra-se preparado para enfrentar situações diferentes, que no modelo da racionalidade técnica, onde é apenas solicitada a aplicação de regras derivadas do conhecimento científico, sistemático e normalizado, não são previstas (cf. Paula, 2011, p. 18).

O conhecimento profissional do professor integrado num processo de reflexão surge na sequência da necessária rutura com o que os autores designam de racionalidade técnica estabelecida (Leite & Ramos, 2010), ou como refere Moreira (2005), como "reação à prevalência" de um "paradigma" positivista de investigação em educação (Alarcão, 1996). Reconhecemos no entanto neste âmbito, pela experiência no contacto com professores do ensino superior privado, que estas mudanças no papel do professor não são fáceis, traduzindo-se muitas vezes em inércia e discursos incongruentes como demonstraremos mais à frente. De facto, são muitos os

fatores e condicionamentos que impedem a mudança como refere Paula (2011, p. 22): "O isolamento, o egoísmo, o medo, a ansiedade, a crença de que é impossível fazer melhor, o imediatismo entre outros". Cunha (2004) salienta a necessidade de investigação com colaboração entre professores para ultrapassar estas dificuldades:

"Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio dos conteúdos de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental do seu trabalho. [...] Somente a pesquisa poderá constituir-se como base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimento que sejam fonte de novos saberes. [...] E certamente, trocas de experiência são de grande valia pela socialização de conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulação que fomentam".

Moreira & Vieira (2001), acentuam neste contexto a existência de fatores limitativos da ação do professor, impedindo a mudança necessária numa perspectiva "transformadora e emancipatória da educação" que secundamos:

"Sabemos também, e por experiência própria, que os maiores obstáculos à mudança nem sempre advêm de constrangimentos externos, mas antes das limitações que impomos a nós mesmos, das nossas crenças, teorias pessoais, representações acerca do papel da escola, dos alunos e dos professores, do modo como percebemos o mundo e os outros e nos vemos em interação com estes" (Moreira & Vieira, 2001, p. 995).

Apesar destes constrangimentos eventualmente presentes no desempenho do papel do docente na mudança impulsionada pelo Processo de Bolonha, o movimento do professor reflexivo tem na sua contrapartida um outro ator, o aluno, para quem contribui no culto da sua autonomia. Ainda que em diferentes planos, é dada "voz ao sujeito em formação, restituindo a identidade enquanto sujeito que pensa e constrói o seu próprio saber". Como afirma Alarcão (1996, p. 175):

"Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem".

Sobre o papel a desempenhar neste contexto pelo professor, C. Day (2001, p.84) escreve:

"Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-acção e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos"

Compreende-se nesta concepção de construção de conhecimento que, ao nível das práticas atuais, o desafio de mudança vá muito além do nível organizacional e operacionaliza-se na relação entre o professor e o aluno. A ação pedagógica torna-se influenciada pelos constructos teóricos dos professores, sendo modificada pelas situações da prática, e o conhecimento gerado é um conhecimento social, inculcado pela história, pela política, pela própria sociedade e, pelas características pessoais, experiências, concepções e emoções. Do mesmo modo, a imagem dos alunos enquanto recetores passivos do conhecimento transmitido evolui para uma imagem de consumidores "críticos e produtores criativos do conhecimento", (Moreira, 2005, p. 50) com representações mais ou menos "robustas do mundo e do seu funcionamento" (idem, *ibid*) isto é, com perceções fundamentadas do ensino e da aprendizagem.

O aluno desempenha um papel decisivo, integrado na perspetiva construtivista e de desenvolvimento pessoal crítico que temos vindo a defender, envolvendo-se ativa e conscientemente na construção do seu conhecimento, sustentado na necessidade de aprendizagem ao longo da vida. (cf. Sousa, 2011, p. 193).

Como referem Ariza & Ferra (2009), fazem agora parte das exigências formativas e profissionais a predisposição para aprender ao longo da vida, de modo a atualizar-se e a adaptar-se à mesma velocidade com que sucedem as mudanças nos dias de hoje. O enfoque no papel central a assumir pelo estudante neste contexto de reforma educativa, significa na prática atribuir importância ao "aprender a aprender", segundo Hughes (2007), "learning to learn" (L2L), para reconhecer a aprendizagem como competência em si mesma, que pode ser sempre melhorada através de estratégias. Esta competência de aprendizagem deve ser entendida como uma "vocação" e meio de lidar com a mudança, permitindo ao estudante enquanto sujeito de aprendizagem e no futuro cidadão responsável, contribuir ativamente na sociedade/economia do conhecimento (cf. Hughes, 2007, p. 10).

No ensinar e no aprender com Bolonha, é colocada a ênfase no desenvolvimento de competências entendidas como um saber complexo, que garanta o uso satisfatório do conhecimento que requer não só o domínio conceptual mas também, de carácter prático ao nível das capacidades, habilidades e atitudes. Este domínio é designado por "assimilação conceptual ou procedimental" por Ruíz (2011), que salienta poder ser desenvolvido nos alunos com relação a determinados elementos como: a conexão entre motivação para aprender e experiências prévias do aluno; o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem mediadas por problemas de investiga-

ção; a planificação das suas próprias experiências de aprendizagem e, a implicação no processo de indagação e procura de informação (Ruiz, 2011, p. 3). Sobre a motivação para aprender, no contexto específico de desenvolvimento de trabalho por Projeto, Guedes et al (2007, p.33) salientam a necessidade de o aluno se sentir útil e diretamente implicado no seu desenvolvimento:

"A motivação do aluno advém de necessidades e interesse sentidos, associada ao desenvolvimento de capacidades e atitudes como o comprometimento e sentido de responsabilidade, capacidade de decisão, planificação e avaliação, espírito de investigação, espírito de colaboração, capacidade de se relacionar e de comunicar com os outros [...] o aluno constrói o seu saber, pelo papel ativo que assume face à sua aprendizagem, censo o conhecimento dinâmico, mutável, multidimensional, situacional e construído".

Tendo presentes estes elementos, o aluno do ensino superior deve atender à "gestação de um conjunto de capacidades e atitudes individuais, próprias da integração na sociedade do conhecimento, como sejam, a assunção da autonomia individual, o culto do rigor, a interiorização de exigência e rigor ético nos comportamentos sociais e profissionais, o sentido empreendedor, a assunção do risco e a apetência continuada pelo saber" (Simão et al, 2005, p. 31). O aluno desta sociedade do conhecimento é um aprendente consciente que se sente responsável pela sua aprendizagem e pela aquisição de competências reflexivas, tem presente que são as suas experiências e conhecimentos que serão desenvolvidas, envolvendo-se em grupos de trabalho que suscitam à reflexão crítica no sentido de produzir conhecimento e assumindo uma atitude pró-ativa na procura continuada de novos conceitos e experiências (cf. Sousa, 2011, p. 194).

Nesta perspetiva sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e crítico de conhecimento integrado neste quadro de mudança caracterizado pelo Processo de Bolonha, admite-se a evidência da utilização de estratégias por parte do professor investigador. Um dos exemplos que nos parece pertinente vem da utilização de investigação-ação por parte dos seus alunos e que pode desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento de competências pessoais, nomeadamente quando integrada numa abordagem "situacional-contextualizada e dialógica", onde são criadas condições para o exercício da liberdade e desenvolvimento do pensamento crítico (Esteves, 2010, p.54).

Esta visão do ensino que sublinhamos tem por base no uso de metodologias como a investigação-ação "uma formação para o desenvolvimento progressivo da autonomia" (Moreira, 2005; Bold & Hutton, 2007; Esteves, 2010). Outras estratégias como a tutoria e a mentoria, o método de resolução de problemas ou PBL (Problem-Based Learning), o trabalho de colaboração ou equipa e o trabalho de projeto constituem métodos de trabalho que se enquadram num

modelo de formação "radicado na epistemologia praxeológica" (Moreira, 2005, p.76) que destacamos.

Na sequência destas metodologias geram-se outras como referem Guedes et al (2007, p.58):

"É neste processo que os alunos conquistam a autonomia de pensamento e de ação, que aprendem a experimentação e ensaiam processos de resolução de problemas que, em si mesmos, constituem metodologias processuais que, uma vez adquiridas, se tornam competências fundamentais para o seu desempenho profissional ao longo da vida".

Assim, os princípios, conceitos e estratégias até aqui discutidos consubstanciam-se com os desafios da atualidade de uma educação no ensino superior sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal crítico que integra o aluno e o professor enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A construção e partilha de saberes que parte das experiências e teorias prévias promove tanto a continuidade como a rutura de conhecimento o que gera outros conhecimentos, sustentados "de modo crítico, reflexivo e comprometido com a transformação das pessoas e das relações" (cf. Lopes, Vaz-Rebelo, & Pessoa, 2010, p. 163).

4.2.As semelhanças entre as teorias sócio construtivistas, do desenvolvimento pessoal crítico e o Processo de Bolonha

No contexto atual de intensas mudanças, o Processo de Bolonha através do Espaço Europeu de Ensino Superior vem marcar a vida social onde a educação passou a desempenhar um papel central, arraigada a modificações de ordem económica, política e social, partindo de dinâmicas impostas aos processos produtivos "pelo desenvolvimento científico e tecnológico que põe o conhecimento e a informação, como essenciais à economia e à produtividade". Especificamente no ensino superior, estas mudanças compuseram processos de "expansão, diversificação e flexibilização", dando forma a alterações de vários níveis no ensino, nos formatos de concretização, no âmbito do seu desenvolvimento, nos conteúdos e métodos e, na avaliação, suportadas pelo requisito de qualidade (cf. Lopes, Vaz-Rebelo, & Pessoa, 2010, p. 145).

Torna-se para isso fundamental a existência de apoio e reconhecimento das instituições de ensino superior no sentido de legitimar o exercício da atividade docente e criar condições para o seu crescimento (cf. Leite & Ramos, 2010, p. 41), essencial para o desenvolvimento de currículos flexíveis e adaptados à sociedade em constante mudança. De facto, um currículo flexível é apenas possível se sustentado num núcleo de unidades curriculares consistentes, favo-

recedoras de "uma interiorização de competências mínimas de formação numa dada especialização" (cf. Sousa, 2011, p. 177).

Atendendo aos pressupostos teóricos que sustentamos existirem no Processo de Bolonha, acreditamos na implementação de currículos adaptáveis, orientados para uma formação por competências, vocacionados para uma aprendizagem ao longo da vida, assentes em metodologias ativas e "andragogicamente adaptadas" (idem, p.177) à diversidade de alunos que frequentam hoje as instituições de ensino superior.

No seguimento dos trabalhos desenvolvidos nesta área por Isabel Sousa (2011), construímos um referencial suscetível de demonstrar o paralelismo que defendemos até aqui existir entre as teorias sócio construtivistas e emancipatórias e os pressupostos do Processo de Bolonha no ensino superior.

Pressupostos do Processo de Bolonha	Teorias sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal
Visão de sociedade do conhecimento	Conhecimento socialmente construído
Conhecimento emergente para o progresso da sociedade	Conhecimento como construção pessoal enquanto cidadão do mundo
Aprendizagem ao longo da vida	Aprendizagem ao longo da vida
Formação de respeito pela diversidade cultural e linguística	Ensino adaptado/currículo flexível
Liberdade e autonomia individual	Conhecimento fundamentado por ideias próprias/currículo flexível
Competitividade, eficiência e efetividade em projetos ligados ao mundo empresarial	Educação enquanto processo interativo escola/sociedade
Cidadania/Inclusão social/empregabilidade	Desenvolvimento do conhecimento de forma ativa e crítica, voltado para a resolução de problemas reais
Ensino-aprendizagem desenvolvido em torno do estudante	Sujeito = agente de desenvolvimento
Professor = construtor/facilitador de conhecimentos	Conscientização como processo de construção coletiva da educação
Espaço Europeu de Ensino Superior harmonizado	Ambientes e espaços ativos de aprendizagem
Sistema de graus académicos e Aprendizagem por competências	Otimização do conhecimento
Mobilidade de alunos/professores	Conhecimento do mundo com sentido

Tabela 1: As semelhanças entre os Pressupostos do Processo de Bolonha e teorias sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal- adaptada de Sousa (2011, pp. 176-177).

No pressuposto do Processo de Bolonha é esperado, enquanto espaço aberto de desenvolvimento de estratégias geradoras de dinâmicas globais de crescimento, a participação dos

diversos atores de diferentes ambientes científico-cultural e do tecido socioeconómico, com o objetivo central de conhecimento prático sustentado (cf. Simão et al, 2005, p. 30). Nestas dinâmicas de desenvolvimento encontra-se uma visão de sociedade de conhecimento que, nas teorias sócio construtivistas, é concebida pela modelação dos conceitos que emergem da interação com os outros e com o próprio meio ambiente. No presente contexto é nesta interação que o aluno reorganiza o seu conhecimento atendendo ao conhecimento que já possui, gerando novos conhecimentos e desenvolvendo novas competências, dotando-o de novas capacidades para enfrentar situações desconhecidas (Sousa, 2011, p. 178). As instituições de ensino superior são deste modo encarregadas de fomentar uma educação que favoreça o desenvolvimento dos talentos individuais de cada um, no sentido de preparar para uma vida de cidadãos ativos, em família e membros de uma comunidade, bem como agentes económicos responsáveis (cf. Carneiro & Draxler, 2008, p. 149).

A configuração do conhecimento enquanto construção pessoal situa-se portanto na gestação das capacidades e atitudes individuais, "próprias da integração na sociedade, como sejam a assunção de autonomia individual, o culto do rigor, a interiorização de exigência e rigor ético nos comportamentos sociais e profissionais, o sentido empreendedor, a assunção do risco e a apetência continuada pelo saber" (cf. Simão et al, 2005, p. 31). O Processo de Bolonha assume deste modo, a ligação entre sociedade e educação no "papel societal da educação", que segundo Carneiro & Draxler (2008, p.149), encontra-se assente em quatro pilares: "aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e, aprender a viver em comunidade". Encontramos aqui implícita uma visão de educação onde o aluno com educação superior sabe ser e estar, mas igualmente fazer e mudar, integrado numa sociedade em constante mudança.

Os pressupostos sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal encontram-se presentes na assunção do papel que a educação tem, tanto no aspeto individual como social, representando o principal meio para promover uma profunda e mais harmoniosa forma de desenvolvimento humano e deste modo "reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra" (cf. Carneiro & Draxler, 2008, p. 150). Os pressupostos de liberdade e autonomia individual do Processo de Bolonha subsistem na construção do conhecimento individualizado e apropriado como referem os autores Carneiro & Draxler (2008, p. 151):

"The end of society has given way to the emergence of the individual. Whilst before, the individual was a product of society, both in behaviour and thinking, nowadays, the individual is the single and foremost driving force in shaping one's self. In this process of liberation from social determinism, the individual is a subject of cultural creation (re-creation). Culture becomes the "thick" interpretative category to an ever-complex and intertwined world".

No seguimento destes autores, o aluno enquanto sujeito e agente construtor do conhecimento integrado numa lógica de aprendizagem mais significativa (Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto, & Ferreira, 2003, p. 475) encontra-se em permanente construção/formação assumindo neste âmbito o papel de aprendiz ao longo da vida, pressuposto basilar do Processo de Bolonha (cf. Sousa, 2011, p. 178). Os autores Simão et al (2005, p. 129) referem a este propósito a posição de esforço constante a que estão sujeitos os indivíduos, para se adaptarem às constantes mutações da vida social e profissional da atualidade, requerendo de cada um a exigência de uma atitude de continuidade em relação ao saber, na tomada de consciência da "precaridade temporal dos resultados da educação adquirida".

Para o desenvolvimento desta consciência em ação de aprendizagem ao longo da vida torna-se essencial o papel do professor enquanto facilitador do conhecimento que, segundo Trindade (2010, p. 93), se desenvolve através de situações de apoio direto às aprendizagens dos estudantes, de apoio às suas situações de trabalho autónomo, de organização de situações de trabalho e de aprendizagem e, de apoio e estímulo à reflexão, respondendo aos desafios e exigências da Declaração de Bolonha.

Neste sentido, cabe ao professor garantir uma visão estratégica orientada pela intenção de articulação constante entre a educação e a formação, encarando-as numa perspetiva conjunta e assumindo as consequências organizacionais e programáticas decorrentes. Destas consequências acontece que, ao estabelecer um sistema de créditos de formação (os ECTSs), o Processo de Bolonha promove um meio adequado de mobilidade aos estudantes devidamente suportado por garantia de qualidade reconhecida e complementada pelo uso do suplemento ao diploma. Estes instrumentos estruturais práticos implementados pelas instituições de ensino superior no âmbito da aplicação do Processo de Bolonha pretendem, acima de tudo, fomentar um quadro de qualificação comparável e compreendido por todos, "permitindo (em teoria) o reconhecimento de graduações e qualificações em toda a Europa" (cf. Kerklaan, Moreira, & Boersma, 2008, p. 241).

Ao impulsionar deste modo um Espaço Europeu de Ensino Superior harmonizado, são igualmente estimulados espaços e ambientes de aprendizagem ativa quer entre alunos, quer entre professores.

Por último, o sujeito construtivista e crítico configura-se no conhecimento em permanente construção, contribuindo enquanto cidadão ativo, inovador e criador de progresso na sociedade (Simão et al, 2005).

Capítulo II: A Avaliação enquanto vetor de mudança no ensino superior

Neste segundo capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre as concepções de avaliação que se encontram subjacentes às orientações do Processo de Bolonha. Destaca-se a avaliação como elemento de articulação e integração do ensino, da aprendizagem e do currículo, ao serviço do sucesso escolar. No processo de inclusão da avaliação, procura-se fundamentar o modelo dialético de aprendizagem com características críticas e sócio-construtivistas, no seguimento do que defendemos no primeiro capítulo deste trabalho. Envereda-se neste contexto, por uma reflexão sobre o conjunto de novas competências de natureza pedagógico-didáticas atribuídas aos professores e sobre a relevância dos papéis a desempenhar pelos docentes e alunos em termos de regulação das aprendizagens. Discute-se a reflexividade inscrita na avaliação formativa reguladora das práticas de ensino-aprendizagem, as questões da autonomia institucionalizada e de liberdade pedagógica e de formas de avaliação. A profissionalidade docente e o profissionalismo são assinalados no debate sobre a formação em avaliação dos docentes do ensino superior, sendo apontadas algumas estratégias de formação. Termina-se com a caracterização dos professores profissionais de saúde que integram o grupo de docentes envolvidos na presente investigação.

1 . Avaliação e Reflexividade: Um caminho a seguir

Segundo Pacheco (2001, p. 128) a controvérsia das dimensões científico-técnica e sociopolítica que estão na origem das funções dos sistemas de ensino superior e da avaliação, na medida em que o ato de avaliar envolve processos técnicos, justificam-se teoricamente e se prendem com origens políticas determinantes. Assim, a avaliação educacional encontra-se sujeita a variadas conjunturas políticas, sociais, económicas e a períodos históricos (Afonso, 1998, p. 30), condicionando as escolhas dos sistemas, modelos ou formas de avaliação.

Neste enquadramento e na regulamentação que constitui o Processo de Bolonha enquanto acordo político celebrado entre os ministros da educação de alguns países da Europa, como até aqui procuramos demonstrar, a avaliação educacional encontra-se sujeita a estas diferentes conjunturas (Pereira, 2011), potenciando alterações nos métodos de ensino-aprendizagem e formas de avaliar. É à luz destas mudanças, que a avaliação e as suas funções

devem ser compreendidas. E onde o indivíduo é colocado numa "posição de permanente esforço de adaptação" a novas situações tanto na vida social como na vida profissional, exigindo da sua formação uma atitude de continuidade, alargada ao longo de toda a vida (Simão et al, 2005, p. 129).

Com o Processo de Bolonha, esta perspectiva mudança, exige dos indivíduos uma tomada de consciência da precaridade da formação, onde a educação permanente deverá assegurar as expectativas de cada um, através de ações educativas e formativas com carácter de continuação, num horizonte temporal que se estende desde o berço até ao fim da vida (cf. Idem, p. 130). Neste processo, é cada vez maior a relevância do papel das instituições de ensino superior, no sentido da adoção de novas metodologias de aprendizagem que, no seu âmago, atendam a públicos diversificados, ou seja, para além dos estudantes, incluam igualmente outros estudantes profissionais envolvidos em ações de formação.

Nestas circunstâncias, devem ser considerados determinados aspetos como a flexibilidade de programas e metodologias, o carácter individualizado das formações quer ao nível de conhecimentos quer ao nível de capacidades e competências, o estímulo à aprendizagem autónoma, embora suportada por acompanhamento orientador, a criação de meios e modalidades de formação muito próximos dos laborais, o uso de tecnologias de informação e comunicação abarcando as aprendizagens não formais e informais no que os autores designam de "validação de adquiridos" (cf. Simão et al, 2005, pp. 143-144). O processo de validação de "adquiridos pessoais e profissionais", por sua vez, revela a necessidade de credibilidade "universalmente aceite" das formações, implicando uma análise essencialmente rigorosa e crítica das competências e capacidades traduzíveis em saberes adquiridos, independentemente de revestirem uma dimensão cognitiva, inerte ou aplicada, o que promove metodologias de apreciação" sem tradição no sistema de ensino superior em Portugal" (idem, p.149).

É precisamente no sentido da validação e da credibilidade das formações que, como referimos anteriormente, o Processo de Bolonha promoveu o sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) como instrumento de flexibilidade no desenho curricular dos cursos, com expressão das áreas científicas do currículo e dos limites mínimo e máximo de unidades de crédito atingíveis em cada uma, desenvolvendo a mobilidade dos estudantes no Espaço Europeu de Ensino Superior, sustentado por sistemas de avaliação e garantia de qualidade reconhecidas (idem, p. 101). Como explicitado no Decreto-Lei nº42/2005, o reconhecimento dos

estudos e dos títulos académicos é condição essencial para a fundação de um "espaço europeu aberto" e transparente, no âmbito da educação e da formação.

Com o novo sistema de créditos curriculares¹¹ foram instituídos graus académicos inter-compreensíveis e comparáveis, tanto a nível nacional, como a nível internacional, constituindo um dos instrumentos de maior relevância desta política europeia. No capítulo III, referente à avaliação, classificação e qualificação do Decreto-Lei nº 42/2005, foi estabelecida uma escala de comparabilidade de classificações no sentido de fomentar a mobilidade dos estudantes e a internacionalização das formações. Como oficialmente divulgado pela Direção Geral do Ensino Superior:

"O sistema de ECTS é um instrumento que favorece a transparência, fomenta as relações entre instituições e aumenta as opções dos estudantes. O sistema facilita os centros de reconhecimento dos estudos realizados mediante a utilização de um sistema de avaliação facilmente compreensível, para além de servir para interpretar os sistemas nacionais das instituições do ensino superior. Este sistema baseia-se em três elementos essenciais: informação sobre programas de estudo e resultados académicos dos alunos, reconhecimento mutuo entre os centros associados e o estudante e a utilização de créditos académicos ECTS registo académico - que indicam o volume de trabalho do estudante" (www.dges.mctes.pt, acedido a 10/12/2012).

Ou seja, compreender o sistema de ensino superior pressupõe ter em conta aquelas três vertentes, nomeadamente: a credibilidade dos estudos, o sistema de ECTS e a consequente instituição dos sistemas de avaliação, sendo que as práticas educativas (de ensino-aprendizagem e de avaliação) daí resultantes traduzem o entendimento entre as relações individuais, sociais e institucionais. A leitura da avaliação e das suas funções neste contexto é feita numa ótica de mudança como resposta às exigências das diferentes conjunturas da sociedade atual, pelo relevo que lhe é atribuído como elemento de articulação e integração do ensino, aprendizagem e currículo, ao serviço do sucesso escolar (Fernandes, 2006; Rodrigues, Peralta, & Nunes, 2011).

De facto, as propostas pedagógicas que enformam o Processo de Bolonha sustentam a avaliação enquanto "parte integrante do currículo" no ensino superior e, simultaneamente, a par dos conteúdos, como "eixo estruturante" das situações de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2010, p.102; Cruz, Araújo, Pereira, & Martins, 2010; p.3). É neste âmbito que surgem as recomendações do Conselho da Europa, no projeto "Tuning"¹² (2003) onde se pode ler:

¹¹ Desde a publicação do Decreto-Lei nº 173/80 havia já em vigor um sistema de créditos curriculares de formação.

¹² O projeto "Tuning" para a Europa começou em 2000 como um projeto para vincular os objectivos políticos do Processo de Bolonha e numa fase posterior, a Estratégia de Lisboa para o setor educacional. Ao longo do tempo desenvolveu-se enquanto processo, numa abordagem para (re) desenhar, desenvolver, implementar, avaliar e melhorar a qualidade do primeiro, segundo e terceiro ciclo de cursos de graduação. Os resultados de ajuste, bem como suas ferramentas são apresentadas numa série de publicações Tuning, que as instituições e os seus académicos são convidados a testar e a usar no seu próprio contexto. O método Tuning foi desenvolvido pela e para as instituições de ensino superior. O

"To complete the cycle of learning one must also look at how students' achievement of learning outcomes is assessed. Assessment is not just the rounding off of the teaching and learning period but to a large extent a central steering element in those processes, and directly linked to learning outcomes" (Tuning, 2003, Educational Structures in Europe)

O modo como os alunos entendem a avaliação, condiciona a sua aprendizagem e consequentemente determina o modo como aprendem (Pereira, 2011). Neste quadro, subentende-se o papel relevante dos professores e das suas práticas de avaliação, que, ao usar da sua autonomia e liberdade pedagógica, promovem avaliações consideradas positivas pelos seus alunos (Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006).

Ao assumir, pelo menos discursivamente, favorecer nas práticas de avaliação os processos em vez dos produtos e, dando maior ênfase à participação ativa dos alunos na construção e regulação das suas aprendizagens, o Processo de Bolonha promove por meio das suas diretivas princípios coerentes com uma visão de ensino-aprendizagem sócio construtivista e do ponto de vista dos professores, de desenvolvimento pessoal e profissional (Nadal & Leão, 2002; Fernandes, 2010; Rodrigues, Peralta, & Nunes, 2011), a qual assumimos neste trabalho e procurámos dar conta no capítulo anterior.

Neste sentido, surgem publicações sobre as perspetivas dos estudantes em relação à avaliação e às perceções que resultam da sua aplicação, com especial relevo no modo como apreendem os procedimentos avaliativos a que são sujeitos, isto é, num envolvimento reflexivo das práticas pedagógicas da vivência escolar (Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006; Rodrigues, Peralta, & Nunes, 2011; Pereira, 2011).

No entanto, também neste quadro, alguns autores salientam a existência na atualidade de cenários em que os alunos são objetos e destinatários, onde a ação educativa é exercida sobre eles, sem mediação, colaboração ou consentimento (Pereira, 2011; Rodrigues, Peralta, & Nunes, 2011). No âmbito específico da avaliação praticada no ensino superior, Ribeiro & Filho (2011, p. 47) sustentam o predomínio da perspetiva positivista encontrada em muitas instituições, especialmente em cursos das ciências naturais e exatas, onde, em vez de servir como instrumento de formação, a avaliação é negligenciada pelas metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais.

nome foi escolhido para o Processo refletir a ideia de que as universidades não devem olhar ou fazer a uniformização dos seus programas de graduação ou currículos europeus, mas apenas atender aos pontos de convergência de referência e entendimento comum. (<http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assesment> acedido a 12/12/2012)

No exercício da nossa atividade enquanto docentes de uma instituição de ensino superior particular da área da saúde, demos conta de situações pedagógicas semelhantes, nomeadamente na presença da percepção da avaliação enquanto medida objetiva do sucesso dos estudantes ou da crença de que o método científico é o único meio capaz de validar e apreender a realidade (Ribeiro & Filho, 2011, p. 47), razão pela qual consideramos justificar-se o presente trabalho. Aqui, procuramos, no contexto de aplicação do Processo de Bolonha, fundamentar a presença de mudança nas percepções, concepções e práticas dos sujeitos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e mobilizados na e pela avaliação, inseridos numa instituição particular de ensino superior vinculada exclusivamente ao ensino das ciências exatas.

Segundo Ribeiro & Filho (2011, p. 46), nos processos educacionais universitários, o maior peso atribuído ao domínio dos conceitos científicos é legitimado pela sua facilidade de transmissão, sistematização e avaliação, para além da falta de conhecimentos pedagógicos dos professores e de outros agentes na promoção de habilidades não-técnicas e atitudes, sem sobrecarregar os currículos ou estender os períodos de formação. Aliás, a falta de tempo decorrente das novas propostas curriculares do Processo de Bolonha é muitas vezes alegada pelos professores das instituições de ensino superior, como demonstraremos mais à frente deste estudo.

Na indissociabilidade de papéis desempenhados pelos sujeitos, o processo de ensino-aprendizagem protagonizado por Bolonha, considera o professor do ensino superior uma peça fundamental no desenvolvimento dos sistemas educativos, sendo que, o desempenho da sua atividade se encontra presentemente circunscrito por novos imperativos de formação e conhecimento. Como refere Pinto (2008, p. 112),

" [...] É evidente a rápida mudança no perfil profissional dos docentes do ensino superior, até aqui de forte componente científica, mas que, por crescentes desafios colocados [...], passou a ter de exibir outras competências, nomeadamente de índole relacional e de intervenção, dentro e fora dos muros da instituição".

Na realidade, a conseqüente mudança de modelo em que a universidade se encontra, determina um maior foco na produção da aprendizagem e um menor peso na atribuição da instrução, exigindo do professor um conjunto de novas competências de natureza pedagógica (Bireaud, 1995; Pinto, 2008). A este propósito, Leite & Ramos (2010, p. 34) incluem nestas competências o que referem como saberes necessários ao ensino, que sustentam o reconhecimento de uma docência universitária dotada de complexos e diversificados requisitos, muito para além do simples conhecimento disciplinar. Neste pressuposto escrevem ainda:

"Nesta perspectiva, [...], o conhecimento pedagógico-didático vem assumindo o papel de mediador no processo de (re) construção e (re) significação do conhecimento profissional docente universitário, nomeadamente sendo propositivo e referente, e não apenas prescritivo e normativo" (Leite & Ramos, 2010, p.35).

Do conhecimento profissional docente do ensino superior decorre uma autonomia científica e pedagógica reconhecida institucionalmente (Gurgel & Leite, 2006; Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006; Leite, 2010)¹³. Aos professores é exigido que saibam tomar decisões sobre o que ensinam e como atuam, fazendo emergir questões de ordem didática e, portanto, saberes pedagógico-didáticos, igualmente denominados de "transposição didática" (Pinto, 2008, p. 113) ou "deliberativa" ou de "conhecimento didático do conteúdo (Perrenoud, 1999, p.26), onde tratam da transformação do saber especialista em conteúdos ministráveis aos estudantes.

António Nóvoa (1999) defende, a este propósito, a existência de um "Triângulo do Conhecimento", procurando traduzir a existência de três grandes tipos de saberes que deverão ser do domínio dos professores: os saberes da experiência profissional; os saberes da pedagogia, enquanto especialista da educação e os saberes da disciplina, como especializado em variados domínios do conhecimento (cf. Nóvoa, 1999, p. 9). Neste argumento, é exigido ao professor do ensino superior que, atendendo ao que sabe sobre educação, seja capaz de tomar decisões relativas ao modo de ensinar, à forma como os conteúdos que domina se relacionam com outros, sobre as próprias situações de aprendizagem, ou seja, pretende-se uma aplicação de saber educativo aos saberes que se quer ensinar (Hadji, 2001; Cachapuz, 2001; Pinto, 2008).

Deste comportamento educativo geram-se tensões entre o "saber educacional" e o "saber prático", que resultam muitas vezes, ainda que sem a perceção do docente, na tomada de decisões formativas que o próprio professor desenvolveu durante a sua experiência docente, ou por imitação de outros professores experientes (cf. Pinto, 2008, p. 113), que anteriormente descrevemos através de Vasconcellos, Oliveira & Berbel (2006) como "repetição de modelos", principalmente aqueles cuja base assentam em experiências positivas, servindo de modelo de ação e de inspiração. Segundo Hoffman (1999, p. 3), é claramente perceptível que as práticas de avaliação dos professores revelam "ostensivamente" as suas vivências enquanto estudantes e como educadores, expressas através de princípios e metodologias de uma "avaliação estática e paralisante", portanto classificatória e condenatória. A autora sublinha nas tensões e equívocos existentes entre teorias e práticas avaliativas dos professores, a derivação da dicotomia educa-

¹³ A este propósito, Annie Bireaud (1995, p. 19) refere-se aos professores do ensino superior como sendo "donos" da sua própria pedagogia.

ção/avaliação, sustentada por representações e mitos que contribuem para uma compreensão errada da avaliação (idem, p. 4).

De acordo com as recomendações do Conselho da Europa, no contexto de desenvolvimento do Processo de Bolonha, estas tensões são o resultado da tentativa de conciliação entre as dimensões educativas e os requisitos profissionais. O modelo de ensino por competências vem precisamente no sentido de apaziguar estas tensões, como podemos verificar através do projeto "Tunning" (2000):

"One response to these changes was to try and make transparent the relationship between university education and core or transferable skills. The most explicit response was the development of an 'outcomes' approach or a competence based model for curriculum development in universities. Two major schools of thought have emerged which can be broadly divided into those approaches which emphasise higher education as a public good, versus those which also lay emphasis on the vocational utility of higher education". (<http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assesment> - acedido em 12/12/2012)

Contribui igualmente para esta situação a sobrevalorização atribuída às atividades investigativas por parte dos órgãos diretivos das instituições, em detrimento das atividades de ensino, por serem fator de estabilidade profissional, concorrendo igualmente para uma menor dedicação por parte dos professores que, deste modo, desvalorizam as questões relativas ao ensino e as questões pedagógicas (Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006; Pinto, 2008). Também na instituição onde lecionámos, a investigação por parte dos docentes surgiu como referência, ligada à promoção ou desenvolvimento profissional e a perceção da existência deste tipo de tensões entre o saber educacional e o saber prático induziu, em grande medida, a elaboração deste trabalho, através do qual procurámos apreender e compreender as conceções dos professores neste contexto.

Nóvoa (1999), apesar de não se referir especificamente aos docentes do ensino superior, salienta neste contexto as práticas de racionalização do ensino que retiram aos professores a legitimidade enquanto produtores de saberes, ou seja, o saber da experiência. Ressalva a este propósito:

"Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão da carreira docente) leva a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no lugar do morto" (Nóvoa, 1999, p. 10).

Na sequência destes fenómenos são numerosos os trabalhos onde é descrita a necessidade de formação pedagógica e didática dos docentes do ensino superior, dos quais atrás

demos conta. A título de exemplo, os estudos desenvolvidos por Bireaud (1995); Ferreira M. P. (2009); Leite & Ramos (2010) e Rodrigues, Peralta, & Nunes (2011) entre outros.

Para a alteração destas circunstâncias podem influir inovações pedagógicas, das quais fazem parte a avaliação formativa (Esteves, 2010; Tavares, 2010) que, numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional, contribui para fazer face ao "contexto de ambiguidades em que se situa a prática dos professores em relação ao ensino e à avaliação da aprendizagem" (Tavares, 2010, p.61). A relevância da questão da formação dos professores em avaliação é argumentada pela autora de modo incisivo:

"Um profissional da educação que exerce com autonomia e competência sua função educacional necessita de uma formação que o capacite a avaliar o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos numa perspetiva expandida. Isto é, que desenvolva a capacidade de compreender suas ações de maneira fundamentada, estabelecendo articulações teórico-práticas, e orientando a regulação das suas ações pela metacognição e crítica social. Impõe-se também a esse profissional conhecer aspectos teóricos e operacionais da avaliação a serviço da aprendizagem para que os seus alunos tenham a oportunidade de transpor barreiras sócio educacionais na construção de uma vida mais plena e digna" (Tavares, 2010, p. 62).

Neste enquadramento, parece-nos importante salientar as características que fazem da avaliação formativa uma das alternativas mais adequadas para docentes e investigadores reflexivos neste novo contexto educativo do ensino superior, presentes no projeto "Tuning" da Europa e que passamos a discutir.

1.1. A Avaliação Formativa das Aprendizagens no Ensino Superior

Segundo Domingos Fernandes (2006, p. 23), o conceito de avaliação formativa remonta aos anos 60 e 70 do século XX, onde se encontra ligada a uma visão restritiva da avaliação, baseada em objetivos maioritariamente comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, habitualmente adotada após um determinado período de aprendizagem. Atualmente, a avaliação formativa é um processo mais complexo e concebido como sendo uma prática interativa, baseada em processos cognitivos dos alunos e ligada a mecanismos de feedback e de regulação das aprendizagens. Apesar destas diferenças, a clarificação do conceito torna-se necessária sempre que utilizada, sob pena de se atribuir erradamente à avaliação formativa o carácter de um teste de revisão realizado antes de um exame.

Para Perrenoud (1999, p. 103), a avaliação formativa é definida como sendo toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, tomado como sujeito participante da

regulação da sua aprendizagem integrado num projeto educativo. Como refere o autor, o conceito de regulação deve ser tomado sob a forma de três modalidades sendo elas referentes aos momentos de aplicação: regulação retroativa, quando realizada no fim de uma sequência de certo modo longa e partindo de uma avaliação pontual; regulação interativa, quando realizada ao longo de todo o processo de aprendizagem e, proactiva, quando trata de envolver o aluno em situações novas de aprendizagem, considerando todo o mecanismo de feedback como formador, por contribuir na própria regulação (idem, p. 106). Sobre este mecanismo de retroação ou feedback informativo a ser usado num processo de ensino-aprendizagem sustentado pela avaliação formativa, as diretivas comunitárias do projeto "Tuning" (2000, p. 4) referem:

"Central to all of these ways of assessing student work during a programme is feedback. The assessment is said to be formative, because the students learn by doing the work and then having the lecturer comment on how well they have achieved it, where they have done less well, how to improve, and what steps might be taken to do this".
([Http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assesment](http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assesment))

Em Hadji (1994, p.187), introduz-se numa definição de avaliação formativa a vertente de facilitação dos progressos do aluno, especificamente no sentido de condução e, portanto, centrada na gestão da aprendizagem, ao que o autor denomina de avaliação facilitadora. Para Nadal & Leão (2002, p.121), a avaliação formativa é uma avaliação que foca não apenas o aluno e a aprendizagem, mas igualmente o professor, o ensino, o contexto, as relações interpessoais, o método de ensino e o material didático, sendo que exatamente por essa razão não tem por meta a classificação final de uma nota, mas antes, a compreensão de todo o processo para contribuir na sua recondução numa abordagem formativa. Nesta definição, as autoras defendem na senda de Hadji, o propósito de facilitação ou melhoria dos processos de aprendizagem, salientando o carácter de simultaneidade temporal entre avaliação e aprendizagem.

Acentuando a perspetiva de continuidade e acompanhamento da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, Olivera, Jacomino, & Molina (2008, p. 5), descrevem-na como sendo uma avaliação capaz de responder a um processo de ensino-aprendizagem "promotora ou agente da mudança educativa, processual, holística, contextualizada, democrática, formativa, qualitativa, investigativa, sistemática e que revalorize os erros, sendo objetiva".

Fernandes (2006, p.26) resume a avaliação formativa como fonte de integração dos conceitos de regulação e feedback, onde salienta a existência de mecanismos de retroação devidamente enquadrados teoricamente, isto é, com relação aos processos de ensino, e com os processos cognitivos e sócio afetivos dos alunos. Nestes termos, defende igualmente uma papel

mais ativo do professor no desenvolvimento do currículo, como fomentador de novas situações de aprendizagem e de interação nos estudantes, entre eles e em cada um, assumindo deste modo a natureza formativa da avaliação (idem, p. 29).

Também Preciosa Fernandes (2010, pp. 99-103) assume no âmbito do ensino superior a avaliação formativa/ *formadora* como componente integrante do currículo/formação, onde a finalidade é a de assegurar o "progresso formativo de todos os que participam no processo educativo". Reitera-se nesta autora o papel de responsabilização dos alunos na avaliação, o que implica por parte dos professores a partilha do poder que a avaliação lhes confere, constituindo nessa base uma oportunidade de formação (Fernandes, p., 2010, p.103).

Ao assumir a avaliação formativa como sendo *avaliação formadora* em termos funcionais e não apenas na designação, estes autores seguidos por Alves (2004), remetem para a relevância dos papéis a desempenhar pelos docentes e pelos alunos em termos de regulação das aprendizagens, inclusive na construção dos critérios de avaliação,

"Esta denominação tem por fim, não pôr em causa os procedimentos da avaliação de carácter essencialmente formativo, mas de posicionar melhor os papéis do professor e do aluno, ao nível da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação. Aliás, a avaliação formadora tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada" (Alves, 2004, p. 69).

Ou seja, para Alves (2004), processa-se uma transformação da avaliação formativa em avaliação formadora, como resultado de um posicionamento de papéis de quem regula as aprendizagens. Assim, o papel de regulador deixa de ser feito pelo formador (perspectiva da avaliação formativa) para passar a ser feito pelo formando sendo que este, sob indicação do formador, deve participar na elaboração de critérios e objetos de avaliação. Apesar de não subcrevermos esta conceção de avaliação, por não considerarmos ser possível a sua prática na realidade educativa, distingue-se aqui outro aspeto importante, nomeadamente a diferenciação do ensinar, só possível, segundo os autores, com a avaliação formativa (Esteves, 2010; Fernandes, 2010; Tavares, 2010).

Perrenoud (1999) defende a avaliação formativa como expressão científica capaz de caracterizar qualquer tipo de pedagogia, sensível às reações dos destinatários, isto é, o professor pode praticar uma parcela de avaliação formativa ao reajustar o conteúdo e o ritmo do seu ensino às reações ou aos conhecimentos do seu público, o que permite dizer-se que toda a prática de avaliação formativa em aula deve passar por uma "apropriação" e uma "reconstrução" das intenções, bem como dos processos que nenhum reformador ou formador pode "programar"

inteiramente do exterior (cf. Perrenoud, 1999, pp. 121-122), acentuando o aspeto de regulação atribuído a esta modalidade de avaliação.

Numa perspetiva mais instrumental ou prática, a avaliação formativa é, segundo Afonso (1998), uma avaliação criterial no sentido em que, ao avaliarmos o grau de consecução dos objetivos, é realizada com foco no aluno enquanto indivíduo, em vez do uso da comparação com outros, sendo fundamental o recurso à explicitação de critérios. A este propósito Romão (2002, pp. 44-45), lembra que, seja em que versão for, a avaliação carrega em si mesmo sempre uma vertente classificatória, mesmo quando é comparada a qualidade do desempenho de alguém ou de uma instituição em diferentes momentos do seu trajeto, sem comparar com o trajeto de outros. Na verdade, para verificarmos se há ou não avanços em relação a estádios anteriores, precisamos comparar sempre com padrões desejáveis previamente estabelecidos.

Perrenoud (1999) define neste campo a chamada "diferenciação da ação pedagógica e a individualização das trajetórias de formação" (Perrenoud, 1999, p. 87). Nesta prática, o autor defende que a recolha de informação sobre a aprendizagem pode ser realizada através de uma grande diversidade de técnicas e de instrumentos de que são exemplo a observação, a autoavaliação, o trabalho de grupo ou até mesmo a simples memorização do professor acerca das características dos seus alunos (Afonso, 1998, p.58; Nadal & Leão, 2002, p. 123).

Fernandes (2006) adota neste contexto a expressão de "avaliação formativa alternativa", definida como todo e qualquer processo avaliativo cujo objetivo é o da regulação e melhoria das aprendizagens, com especial enfoque nos processos mas sem esquecer os produtos, sendo participado, transparente e integrado nos processos de ensino-aprendizagem, não se limitando aos testes ou exames (Fernandes, 2006, p. 24). A proposta desta designação é feita por oposição ou alternativa "à avaliação formativa de natureza behaviourista". Na base desta denominação, continua o mecanismo de feedback ou retroação como fonte de regulação do processo de ensino-aprendizagem anteriormente mencionado, e que Perrenoud (1999, p.111) designa de "interação formativa", suportada pela ideia de que toda a aprendizagem e desenvolvimento são sustentados por uma interação com a realidade.

Reitera-se deste modo as perspetivas sócio-construtivistas e desenvolvimento pessoal e profissional que defendemos ao longo do presente trabalho, aliadas a processos de avaliação formativa desenvolvidos pelos professores, mas principalmente pelos alunos (Perrenoud, 1999). Ou seja, "tudo está centrado no aluno", sendo neste enquadramento importante a passagem de uma regulação externa das aprendizagens por parte do professor para uma autorregulação que

tem "como instância de pilotagem o próprio aluno" que se apropria dos critérios e objetivos constituindo "a pedra angular de todo o sistema" (Alves, 2004, p. 70), sendo no entanto regulada, em nossa opinião pelo professor, numa abordagem de orientação ou facilitação dos processos.

De facto, neste estudo, subscrevemos as perspectivas dos autores Perrenoud (1999), Alves (2004); Fernandes, 2006), na medida em que defendemos igualmente uma avaliação formativa alternativa, inspirada em características cognitivistas e construtivistas e que usa de todos os instrumentos e técnicas necessários à obtenção de informação relevante do processo de ensino-aprendizagem. Não se excluem nestas ferramentas os testes ou exames com objetivo formativo como descrito nas orientações do Processo de Bolonha, subscritas no projeto "Tuning" (2000, p. 4):

"Of course, in any programme of study, or parts of it, there is a need for summative assessment. Sometimes the coursework discussed above performs both a formative and a summative function. The grade given is the summation of the student's achievement in that element and the feedback from lecturer – and sometimes peers as well – is the formative part"(<http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assesment>).

Em associação ao termo "avaliação formativa alternativa", com o intuito de mencionar uma avaliação cujo objetivo é o da melhoria do ensino e da aprendizagem, consideram-se igualmente expressões como: "avaliação autêntica, contextualizada, formadora, reguladora, de regulação dos processos de aprendizagem e avaliação educativa" (cf. Fernandes, 2006, p. 25; Cruz, Araújo, Pereira, & Martins, 2010, p. 11). Apresentam-se como alternativa à avaliação classificativa, seletiva e de certificação, estritamente preocupada com os resultados dos alunos obtidos de modo sumativo.

Segundo Domingos Fernandes (2006, p.31), a avaliação formativa alternativa, que subscrevemos neste trabalho, deve revestir-se de algumas características relevantes e de algumas condições inerentes à sua operacionalização:

- a) Deve ser deliberadamente organizada e calendarizada com a aplicação de um feedback de qualidade;
- b) Nesse feedback devem ser ativados processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que por ele regulam os processos de aprendizagem;
- c) Deve estar integrada num contexto de comunicação e interação contínua entre professores e alunos;

- d) Os alunos devem por meio da avaliação formativa alternativa responsabilizar-se pelas aprendizagens;
- e) As tarefas de avaliação propostas aos alunos devem ser cuidadosamente selecionadas e representar domínios estruturantes do currículo;
- f) As tarefas selecionadas devem refletir a estreita relação entre a didática e a avaliação, nomeadamente na regulação dos processos de aprendizagem;
- g) O ambiente de realização da avaliação formativa alternativa deve proporcionar uma "cultura positiva de sucesso " em que todos os alunos podem aprender.

Salienta-se no uso deste dispositivo de avaliação a prática da autoavaliação por parte do aluno, como essencial para o seu desenvolvimento na medida em que reconhece a importância dos critérios de êxito e dos limites de aceitabilidade estabelecidos, das características de realização ou estratégias que levam ao sucesso e à manipulação dos critérios de avaliação de acordo com os momentos da sua aprendizagem. Neste sentido, torna-se vital o papel do professor na explicitação de critérios de modo a facilitar os processos de apropriação por parte dos alunos para que tenham presentes concepções positivas das operações a realizar em tarefas com sucesso (cf. Alves, 2004, pp. 71-72).

No âmbito do ensino superior, uma avaliação formativa assim concebida contribui para a formação de profissionais mais competentes. Segundo Olivera, Jacomino & Molina (2008, p.5) deverá caracterizar-se:

"Por passar a ser a epistemologia do processo em vez da epistemologia do produto; integrada no processo de ensino-aprendizagem em vez de ser isolada do contexto e, passar a ter um carácter mais cativo por parte do estudantes, em que cria os seus próprios valores, implicando-se na procura de elementos de valoração."

Os aspetos de regulação e participação do aluno do ensino superior são igualmente defendidas por Rodríguez (2010, p.8) ao referir que os estudantes revelam experiências educativas suficientes para desenvolver as suas aprendizagens com autonomia, sendo a autorregulação do processo formativo um pressuposto assumido na literatura.

Também Preciosa Fernandes (2010) fundamenta a avaliação formativa das aprendizagens no ensino superior pelas suas características de natureza interpretativa, contextualizada, contínua e realizada com o propósito de melhoria de algo como os processos de aprendizagem dos alunos, nas estratégias de ensino e projetos, sendo formadora, assente " no envolvimento sistemático, consciente e refletido do estudante." (Fernandes, p., 2010, p.103). A perspetiva de

desenvolvimento pessoal da avaliação formativa aqui presente defende a construção de conhecimento contextualizado e significativo para os alunos que, por meio de atividades, possam retroagir para atingir um saber codificado, apropriado por cada um no desenvolvimento das suas competências. Supõe-se neste âmbito uma maior ênfase nos alunos, a prática de uma cultura dialógica, ou seja, "uma cultura em que o diálogo entre os alunos e com o professor, esteja ao serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos", a aprendizagem do questionamento e da observação para suportar a avaliação e o desenvolvimento de competências e, a organização de formações significativas, portanto, que reflitam a realidade dos alunos (cf. Alves, 2004, p. 77).

A propósito da abordagem dialógica da avaliação, Tavares (2010, p. 67) considera que a avaliação é ela mesma um diálogo estabelecido entre o professor e o aluno, com vista ao alcance dos objetivos de formação propostos, tendo em consideração uma constante reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, na prática, refere-se como essencial no uso da avaliação formativa o estudo e entendimento dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, no sentido de, a partir desse momento, intervirem eles próprios na regulação da sua aprendizagem. Destaca-se o papel mais central e autónomo onde a avaliação formativa acaba por servir quase como uma autoavaliação em que os professores promovem uma regulação interativa que corresponsabiliza os alunos das suas aprendizagens (Fernandes, 2006, p. 27).

Na literatura, são várias as referências dos autores a estratégias usadas na prática da avaliação formativa, propostas pelos professores como forma de clarificação dos pressupostos teóricos e pedagógicos com o propósito de auscultar as expectativas e perceções dos estudantes, e que devem ser realizados logo na primeira aula da unidade curricular. Estabelece-se o "contrato didático" com a explicitação dos critérios e procedimentos e momentos avaliativos que assim ficam determinados entre o professor e os alunos (Perrenoud, 1999; Nunes & Ponte, 2004; Fernandes, 2006; Caleiro, 2007; Fernandes, 2010). O "contrato didático" é definido por Perrenoud (1999) como sendo um acordo implícito ou explícito estabelecido entre o professor e os alunos, relativamente aos conhecimentos, à sua apropriação e à própria avaliação. Embora o autor refira neste contrato uma natureza restritiva dada a impossibilidade de redefinição depois de estabelecido (cf. Perrenoud, 1999, p. 118), outros investigadores defendem assentar exatamente num constante processo de revisão ao auxiliar no pensamento, no planeamento e no (re) planeamento da prática didática (cf. Nadal & Leão, 2002, pp. 120-121). Para além deste contrato didático, as investigações sugerem na dinâmica de avaliação formativa, a operacionalização por

parte dos alunos de outras estratégias de que é exemplo o trabalho de grupo ou grupos de trabalho, estratégia considerada facilitadora de desenvolvimento, bem como o apoio em sessões de tutoria e a prática de hetero-avaliação qualitativa (Carravilha & Oliveira, 2003; Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida, & Moreira, 2007; Fernandes, 2010).

No conjunto das perspetivas apresentadas, a avaliação formativa que assumimos no âmbito deste trabalho é, à luz dos princípios sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e profissional que defendemos fazerem parte do Processo de Bolonha, uma avaliação reguladora e interativa, porque permite a recondução dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que tanto o professor como o aluno a constroem, sendo facilitadora é igualmente contínua e diferenciada, por proporcionar uma co responsabilização de cada aluno em constante reorientação.

Sublinha-se ainda na conceptualização da avaliação formativa até aqui apresentada, a existência de processos participados e reflexivos marcados por uma lógica de regulação, de desenvolvimento pessoal e profissional tanto do aluno como do professor. Neste sentido, torna-se importante compreender em que medida a avaliação formativa e a reflexividade se complementam e promovem, justificando a preferência desta modalidade de avaliação pelos investigadores, no âmbito de processos de adaptação às diretivas do Processo de Bolonha explorados no presente trabalho.

1.2. A Reflexão enquanto componente da avaliação formativa

Segundo Preciosa Fernandes (2010), inserido no quadro dos princípios orientadores do Processo de Bolonha, podemos encontrar um modelo das aprendizagens que assenta na participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, orientado pelo professor autónomo que procura novos saberes de ordem pedagógico-didáticos, numa lógica de desenvolvimento profissional e pessoal. Este modelo tem por base processos de trabalho pedagógico sustentados pela reflexão conjunta entre professores, bem como a participação e coresponsabilização dos estudantes, onde a avaliação formativa representa a principal estratégia para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem (cf. Fernandes, 2010, pp. 101-102).

Muitos autores afirmam que a avaliação formativa constitui uma estratégia de inovação pedagógica, que antevê o envolvimento constante, consciente e refletido dos estudantes, sendo a modalidade de avaliação que permite e compromete o recurso a procedimentos e instrumentos de avaliação e de autoavaliação muito diversos (cf. Esteves, 2010; Fernandes, 2010). No entan-

to, como referimos no início deste debate, existem referências muito antigas sobre o uso da avaliação formativa enquanto estratégia de ensino (Fernandes, 2006).

Na verdade, tradicionalmente, a avaliação apresenta, entre outras, as funções de certificação e de desenvolvimento de hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999). Representa um espelho de "jogos de poder e de processos de negociação", já que assenta nas relações sociais que constituem a relação professor/aluno (cf. Afonso, 1998, p. 34). Para Hadji (1994, p. 60), o avaliador representa o papel de jogador da avaliação (jogo), sendo a sua competência no jogo expressa através das suas escolhas técnicas, dentro do quadro de referência avaliativa que elegeu e que representa o cruzamento das suas intenções e decisões. Ou seja, no seu âmago, a avaliação desenvolve-se em torno de três funções distintas, nomeadamente: certificativa; de regulação e de orientação, o que determina a organização de diferentes práticas denominadas de sumativa, formativa e diagnóstica/prognóstica ou preditiva respetivamente, quando inseridas numa sequência de formação (Hadji, 1994, p.62; Nadal & Leão, 2002, p. 122).

Ora, é precisamente na utilização das práticas de avaliação sumativa que reside o problema de inadaptação pedagógica de muitos professores do ensino superior que, segundo Resende & Rocha (2010), insistem em privilegiar apesar da realidade educativa atual, uma pedagogia que acentua o planeamento e a organização de todas as atividades tanto do professor como do aluno, em função da prática da prova ou exame, relegando para segundo plano a importância da centralidade do ensino no aluno, ou seja, atribuindo à prática de avaliação sumativa um carácter cumulativo, distorcendo a lógica de regulação que poderá ajudar a desenvolver.

Foi, ao reconhecermos estes fenómenos de condicionamento das pedagogias imbuídas nas práticas dos atores da instituição onde lecionámos, que decidimos enveredar numa investigação deste tipo, com o objetivo de verificarmos e de suscitarmos a eventual mudança dos hábitos de avaliação dos professores de uma instituição particular, atendendo à aparente prevalência de formas de avaliar de carácter normativo e certificativas (Hadji, 1994, p. 64). De facto, temos consciência de que todas as formas de avaliação têm lugar e são legítimas nas práticas de ensino, sendo no entanto importante sabermos se existe congruência na utilização de determinadas práticas e os objetivos de aprendizagem propostos.

No que respeita a avaliação sumativa, os autores salientam o carácter terminal, centrado nos produtos obtidos pelos formandos, realizada no fim da ação de formação com o objetivo de verificar/certificar. É por isso uma avaliação de "balanço" podendo ser parcial ou cumulativa do

processo de aprendizagem, auxiliada muitas vezes pela normatividade estabelecida pela comparação dos alunos para a sua classificação (Hadji, 1994; Pereira, 2011).

Já na avaliação diagnóstica, num perfil individual de formação, atende-se às características do formando, do percurso anterior e das expectativas (Hadji, 1994; Pereira, 2011). Neste tipo de avaliação, Barbier (1987) salienta a valoração das competências que o formando possui e que poderão constituir base para o desenvolvimento de outras. A avaliação diagnóstica nestes termos, deve realizar-se antes da ação de formação, com as funções de orientação e adaptação dos modelos de formação a adotar. Integrada numa perspetiva de avaliação que defende formadora, Alves destaca a conceção diagnóstica da avaliação que objetiva a construção de um quadro de referência sustentado nas informações sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos que, sendo consideradas "lacunas momentâneas de inadaptação face a uma situação nova", servem numa perspetiva cognitivista, de orientação nas escolhas pedagógicas do professor (cf. Alves, 2004, p. 64), uma vez interpretadas as razões de sucesso ou insucesso dos seus alunos.

É integrada nesta perspetiva de continuidade que a avaliação formativa, também denominada de "progressiva" por Hadji (1994, p.63) tem como função a regulação e a facilitação da aprendizagem, centrando-se, por isso, nos processos e nas atividades de aprendizagem que ocorrem durante a ação de formação. Com estes objetivos, a avaliação formativa reveste-se de carácter orientador ao informar o professor do decorrer da aprendizagem e, simultaneamente informar o aprendente do seu percurso. Para este autor, esta avaliação apresenta funções anexas tais como: a segurança, a assistência, o feedback e o diálogo, sendo este último fundamentado em dados reais (cf. Hadji, 1994, p. 64), ou seja, um diálogo fundamentado em dados relativos ao processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. É no seguimento destas características de avaliação formativa, que defendemos no nosso trabalho o uso de uma abordagem dialógica e que serve de móbil aos processos de regulação, isto é, consideramos que é através da prática de um diálogo sustentado entre professores e alunos que é possível a retroação necessária aos processos de ensino-aprendizagem inseridos numa perspetiva construtivista e de desenvolvimento pessoal.

A este propósito, Cruz, Araújo, Pereira, & Martins (cf. 2010, p. 12), destacam a importância da reflexão sobre qual deve ser o objeto de avaliação das aprendizagens, tanto a nível do processo como do produto, em matéria de saberes, capacidades e situações de aprendizagem, posicionando a avaliação como parte integrante da aprendizagem sendo portanto uma avaliação "integradora". Esta conceção de avaliação reconhece que cada aluno aprende de forma "idios-

sincrática, embora existam padrões e caminhos previsíveis que muitos alunos seguem" (idem, *ibid*). Neste mesmo curso, Alves (2004, p. 70) destaca a avaliação formadora pelas suas características de "verbalização e dos processos metacognitivos" que subentende na construção dos critérios de avaliação. Isto é, segundo a autora, através da avaliação formadora é possível um critério de avaliação ser assimilado pelo aluno desde que tenha sido elaborado por ele. A autora acrescenta ainda:

"Verdadeira conceptualização refletida, a metacognição implica uma tomada de consciência pelo sujeito do seu próprio funcionamento. O professor deve, então, induzir o aluno a um retrocesso refletido sobre as suas estratégias a fim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso" (Alves, 2004, p. 70).

Como refere Perrenoud (1999, p. 112), a via promissora da avaliação trata da formação do aluno para a regulação dos seus próprios processos de pensar e de aprender, indo de encontro às perspetivas sócio construtivistas que desenvolvemos anteriormente no primeiro capítulo, e que partem do princípio de que todo o ser humano é capaz de "representar" ainda que parcialmente, os seus próprios mecanismos mentais numa ótica de autorregulação diferenciada. Ou seja, na avaliação formativa subentende-se um rompimento com "esquemas igualitaristas", assumindo-se através de um maior investimento na observação e na interpretação dos processos e conhecimentos de cada aluno, uma perspetiva de diferenciação ou avaliação em função das necessidades (idem, p.123).

Destas representações de avaliação subentende-se uma prática reflexiva do professor e do aluno na sua realização, presente em todas as modalidades, ainda que em diferentes momentos do processo (escolha/decisão/resultado), o que nos remete para um diferente tipo de análise, na sustentação teórica das razões que levam os autores a preferir a avaliação formativa que subscrevemos neste trabalho.

No cenário atual do ensino superior, o público aprendente apresenta diferentes características, como resultado do acesso mais massivo à educação e do ideal de educação ao longo da vida, determinando os novos requisitos que se colocam, através do projeto "Tuning" (2000) às instituições de ensino superior para enfrentar os novos desafios da atualidade:

"Europe requires its people to be culturally and intellectually equipped in ways appropriate both for their present and for their future. Only thus will they be able to lead meaningful and satisfying lives, personally and collectively. Institutions of higher education have a key role in developing appropriate strategies. It is the responsibility of higher education institutions to prepare their students, in a lifelong learning perspective, for a productive career and for citizenship. Universities and other higher education institutions increasingly have come to realise that theirs is a moving target, and that their leadership in the field of the elaboration and transmission of knowledge and understanding implies a new sensitivity towards developments in society. They increasingly look to consultation with their stakeholders on a regular basis. Education inspires progress in society, but at the same time, it must respond, with foresight, to society, preparing adequate strategies for future programmes of studies."¹⁴

Esteves refere no contexto do Processo de Bolonha fatores, dos quais salienta a experiência considerada relevante para a tarefa de aprender de cada indivíduo, partindo do pressuposto da efetiva capacidade de envolvimento na construção do conhecimento. Um grupo que constitui o curso, turma ou classe representa o que a autora denomina de "comunidades de aprendizagem", em que cada elemento é coresponsabilizado pela sua própria aprendizagem. Neste processo, cada aprendiz possui ou pode desenvolver o pensamento crítico e onde o efeito da aprendizagem é coerente com os objetivos e capacidades educativos estabelecidos. Aqui, a motivação da aprendizagem do aluno advém da gestão e domínio da sua própria aprendizagem numa perspetiva de auto-orientação (cf. Esteves, 2010, pp. 49-50).

Para a autora, a formação ou desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e das competências de "aprender a aprender" acontecem a partir do diálogo interior, na formulação de ideias ou conceitos, para os quais a relação com o exterior é fundamental. Escreve neste enquadramento:

"O pensamento crítico e reflexivo manifestar-se-á, então, como o exercício da capacidade de questionamento da realidade exterior mas também da realidade interior ao sujeito, de crítica da sua própria forma de pensar. Evidencia-se na capacidade para identificar e levantar problemas, interrogar e problematizar a realidade, até em circunstâncias em que outros não o fariam, colocar hipóteses de compreensão ou de explicação para os fenómenos, fazer escolhas fundamentadas em argumentos da razão" (Esteves, 2010, p. 51).

É com base nestas características dos aprendentes que Olivera, Jacomino, & Molina (2008) defendem a conceção de uma avaliação capaz de responder, no contexto atual, a um processo de ensino-aprendizagem revelador, promotor ou agente de mudança educativa, processual, holístico, contextualizado, democrático, qualitativo, formativo, investigativo, sistemático, que

¹⁴In Tuning Europe, www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assessment, acedido a 12 de dezembro de 2012.

atenda aos erros, baseada em indicadores que garantam a objetividade possível, desenvolvida através de estratégias de formação como a autoavaliação e a heteroavaliação.

Atendendo ao carácter de complexidade desta forma de avaliação, ela própria denominada de formativa, sublinhamos os fatores determinantes da sua inclusão nas páginas do Processo de Bolonha.

De facto, assinalada enquanto processo, a avaliação formativa sustenta o carácter de continuidade e sistematização aplicada, recorrendo na prática, a um variado leque de métodos, técnicas e instrumentos de onde se salientam, como já referimos, a auto e heteroavaliação (Nadal & Leão, 2002; Alves, 2004; Gurgel & Leite, 2006; Olivera, Jacomino, & Molina, 2008; Pereira, 2011). Como descrito nas diretivas comunitárias do projeto "Tuning" (2000):

"Of course, in any programme of study, or parts of it, there is a need for summative assessment. Sometimes the coursework discussed above performs both a formative and a summative function. The grade given is the summation of the student's achievement in that element, and the feedback from lecturer – and sometimes peers as well – is the formative part".¹⁵

Para o professor, a reflexão induzida no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação, aparece no questionamento da prática profissional, emergindo um estado de dúvida com a possibilidade de mudança concretizada através da descoberta de novos caminhos e soluções. É portanto, uma reflexão orientada para a ação futura, que acontece quando são revisitados contextos diferentes, quer sejam políticos, sociais, culturais ou mesmo pessoais, inerente ao papel de investigador que todos os professores devem desenvolver (Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 30-31). Esta perspetiva de avaliação formativa que defendemos encontra-se inserida no contexto de reflexão sobre a ação do ciclo reflexivo e acontece ao longo de todo o processo de ensino sob a forma de "questionamentos" periódicos caracterizando-a de contínua e diagnóstica, democrática e qualitativa (Nadal & Leão, 2002; Olivera, Jacomino, & Molina, 2008).

Para Day (1999) a reflexão e as suas diversas vertentes mobilizadas pela avaliação estão diretamente implicadas na profissionalidade docente. O autor apresenta neste contexto alguns embaraços resultantes da reflexividade, nomeadamente as limitações da aprendizagem individual, que por não oferecer um carácter sistemático poderá resultar numa aprendizagem limitada e desconfortável do professor e, a própria capacidade de reflexão dos docentes que se encontra, segundo Day (2001), afetada por constrangimentos profissionais (por exemplo o excesso de

¹⁵ In Tuning Europe, www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assessment, acedido a 12 de dezembro de 2012.

trabalho), por limitações pessoais (como a fase de desenvolvimento profissional) e pelo bem-estar emocional (como a auto confiança e a reação às críticas desfavoráveis).

Neste sentido o professor surge como técnico ou prático reflexivo que, segundo o autor, poderá ocasionar momentos de reflexão que poderão não ser realizados em profundidade, resultando em práticas de ensino de menor qualidade (Day, 2001). Por outras palavras, no modelo positivista ou técnico de avaliação pode haver práticas igualmente designadas de reflexivas mas que, no seu âmago, não produzem formas de crescimento ou de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, é essencial o envolvimento dos professores em processos de "metacognição e de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação de resultados" no sentido de desenvolver e sustentar o pensamento crítico, sempre integrado numa visão ampla de aprendizagem ao longo do tempo de exercício docente. É condição igualmente necessária a atribuição exclusiva de tempo ao "pensamento contemplativo", onde a meditação e ponderação possibilitam a fragmentação e análise das práticas de ensino que, com ajuda de parcerias ou amigos críticos deem voz aos professores no sentido de construir "culturas de aprendizagem profissional" sustentadas no tempo para a reflexão (cf. Day, 2001, pp. 69-81).

Por outro lado, para o aluno, estão descritos vários trabalhos onde a leitura da conceção da avaliação formativa praticada permite o desenvolvimento de mecanismos de autoformação e de autoaprendizagem. Destacam-se inovações pedagógicas como o uso de metodologias de investigação por parte dos estudantes, aulas de tutoria e mentoria em que pela avaliação formativa são facilitados processos de acesso ao conhecimento e orientação individualizada (Esteves, 2010, pp.47-55). No seguimento destes pressupostos, Alves (2004) realça a autonomia do sujeito envolvido na construção das suas aprendizagens, "indissociavelmente ligado a práticas de autoavaliação", o que nos remete novamente para as orientações do Processo de Bolonha, patente no projeto Tunning Europe (2000):

"Students may also contribute to their assessment by submitting or presenting a "self-evaluation" at the end of the semester. Feedback is organised through group discussions or individually, whether in writing or face-to-face."

Palmira Alves (2004, p. 84) refere a propósito do desenvolvimento da autonomia do aluno por meio de processos autoavaliativos, a atribuição por parte do professor de uma considerável margem de liberdade no sentido de promover um olhar crítico sobre si mesmo, implicando ativamente o aluno no seu processo de aprendizagem. Neste contexto, Perrenoud (1999,

pp. 97-98) entende o desenvolvimento de práticas e de instrumentos de autoavaliação como lugar de autorregulação no sentido em que se pretende o reforço das capacidades de gestão por parte dos sujeitos, dos seus próprios projetos, progressos e estratégias perante as dificuldades e tarefas a realizar.

Nas propostas que enformam a avaliação formativa são igualmente promovidos a criação de dispositivos e recursos propiciadores do trabalho colaborativo, considerado essencial para a promoção da qualidade do ensino. Sobre o trabalho de grupo enquanto estratégia de avaliação formativa, Ariza & Ferra (2009) destacam benefícios na aprendizagem dos alunos nomeadamente, o incremento motivacional como resultado das relações pessoais que se desenvolvem em ambientes de aprendizagem facilitadores e promovidos pela adoção de compromissos comuns. Considerado como fonte enriquecedora de conhecimento e foco de sinergias de esforço, o trabalho colaborativo pode conduzir a situações de aprendizagem ótimas, cabendo ainda o desenvolvimento de competências sociais de comunicação e negociação, com a estimulação da flexibilidade intelectual implicada no debate e troca de ideias (Ariza & Ferra, 2009, p. 98).

Integrado neste debate, Rodrigues (1996) defende a avaliação formativa numa perspetiva sócio construtivista e de crescimento e de desenvolvimento pessoal, que defendemos existirem no Processo de Bolonha:

"A uma visão dialéctica da realidade social e da actividade axiológica corresponde uma visão dialéctica da investigação e do conhecimento científico, a que corresponde uma pedagogia "reflexiva" e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialéctica da relação entre a teoria e a prática." (Rodrigues, 1996, pp. 100-101)

Destacam-se deste modo, o sujeito e objeto de avaliação envolvidos nos processos. Neste sentido, tendo em conta a abordagem até aqui realizada, situamos o estudo que desenvolvemos numa perspetiva de utilização de avaliação formativa pelos processos de regulação pedagógica identificados, nomeadamente os processos de negociação, critérios e instrumentos utilizados pelos professores-participantes no estudo, enquadrado numa lógica de regulação atendendo aos mecanismos de retroação e reflexividade promovidos.

É nesta lógica que importa compreendermos os modos de transformação dos sujeitos através da avaliação, pelo que questionamos a seguir aspetos pertinentes e fundamentais como a necessidade de formação em avaliação dos docentes do ensino superior, a existência de modelos pedagógico-didáticos subentendidos nas práticas adotadas e da diversidade de concepções existentes.

2 . A Avaliação orientadora de mudança

No primeiro capítulo deste trabalho procurámos analisar a origem do Processo de Bolonha e sua transposição para o contexto legislativo português, marcada em nossa opinião, por ambiguidades desde logo expressas na comparação entre a Magna Carta (1998) e a própria Declaração de Bolonha (1999), tendo sido a primeira assinada pelos reitores das universidades europeias e, a segunda, pelos ministros tutelares do ensino superior. Das conclusões daquela análise e deste acontecimento específico do envolvimento de diferentes agentes educativos na formulação de políticas educativas, salientámos o carácter aliciante de algumas retóricas de cidadania proclamadas no Processo de Bolonha, onde a competitividade como principal objetivo do ensino reveste de espírito economicista a reforma em curso, e onde consideramos que dificilmente se podem conciliar os princípios de solidariedade e coesão, qualidade e excelência.

Numa confrontação dos documentos citados, podemos observar por exemplo, a consagração do princípio de serviço à sociedade por parte das universidades, expressa na Magna Carta objetivando a independência moral e científica face ao poder político e económico. Nos princípios designados de "fundamentais" pode ler-se:

"A Universidade, no seio de sociedades diversamente organizadas, pelo facto das condições geográficas e do peso da história, é uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ter, no seu esforço de investigação e de ensino, uma independência moral e científica em face do poder político e económico" (Magna Carta da Universidade, 1988).

São igualmente afirmados o espírito humanista de abertura a outras culturas e de rejeição à intolerância:

"Na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a universidade é um local de encontro privilegiado entre os professores, capazes de transmitirem o saber e os meios de o desenvolver através da investigação e da inovação, e os estudantes, tendo o direito, a vontade e a capacidade de com isso enriquecerem". (Magna Carta da Universidade, 1988)

Assume-se portanto, na Magna Carta (1988) a importância da "formação permanente" e o "respeito pelos grandes equilíbrios do ambiente natural e da vida" numa posição de independência e de humanismo".

Estas posições revestem-se de grande importância se forem lidas como preventivas "da perda sucessiva de independência da investigação e do ensino que se tem progressivamente acentuado ao longo dos últimos decénios em virtude de pressões economicistas ligadas ao financiamento" das instituições (cf. Estrela, 2010, p. 21). Outra leitura possível destes princípios

assinados pelos reitores das universidades europeias em 1988 poderá significar uma espécie de "voto piedoso" que a cedência às pressões dos governos e à competitividade da globalização tornam difícil de realizar (cf. Estrela, 2010, p. 21).

Por outro lado, na Declaração de Bolonha (1999), são enunciados "respeitosamente" os princípios da Magna Carta (1988), ainda que revestidos repetidamente de argumentos como a educação para o desenvolvimento de uma sociedade/economia do conhecimento, subentendendo a preocupação contínua da competitividade das instituições de ensino superior, integrada segundo Ferreira (2006):

"Num contexto de crescente internacionalização e globalização de que o ensino superior não está, nem pode estar, ausente e onde começa a ser tratado como um bem ou serviço, no mesmo ou em quadro análogo ao de outros bens ou serviços" (Ferreira, 2006, p. 231).

Aliás, são visíveis os argumentos que, no início desta análise, denominámos envolvidos de espírito economicista quando, na articulação da Declaração de Bolonha (1999) se apresentam ações como a comparação dos graus académicos e a adoção de ciclos de formação especificamente dirigidos ao mercado de trabalho. São inúmeras as publicações que tratam da preocupação dos autores, onde é questionado o ensino por competências em que a formação "intelectual e moral e a amplitude das visões de conjunto" poderão ser desprezadas por não ter "alcance prático imediato" (cf. Estrela, 2010, p. 20). A promoção da mobilidade dos alunos e professores/investigadores e, a incorporação das instituições superiores numa dimensão europeia (Declaração de Bolonha, 1999), poderão levar a que a universidade se torne de tal modo "competitiva e utilitarista" que, acabe por transformar a vida académica num "campeonato permanente" de exploração das "fraquezas do adversário" (cf. Estrela, 2010, p. 22).

Analisadas estas ambiguidades de fundo na origem do Processo de Bolonha, podemos afirmar existirem efetivamente pressões políticas fortes na atualidade, que sujeitam as universidades¹⁶ a solicitações contraditórias de que são exemplo mais grasso o imperativo de abertura do ensino superior a um número cada vez maior de cidadãos, independentemente dos percursos escolares anteriores e a pretensão de se tornarem competitivas e fomentadoras de uma sociedade igualmente competitiva. De facto, concordamos com Estrela (2010) que um ensino de massas e um ensino individualizado não se conciliam neste processo.

¹⁶ Com o termo "Universidade" referimo-nos aqui a todas as instituições que compõem o sistema de ensino superior.

No entanto, apesar destas dificuldades associadas pelos autores ao termo "crise da Universidade" (Lima, 2002; Santos & Filho, 2008; Copetto, 2009), encontra-se comprovada em publicações do campo das ciências sociais e da educação a introdução de modificações pedagógicas e didáticas representativas das preocupações metodológicas dos professores deste nível de ensino. De facto, verificámos neste trabalho que alguns professores do ensino superior usam de pedagogia sem disso terem consciência, quando se questionam acerca da validade desta ou daquela metodologia ou de um ou outro instrumento de ensino. É o que acontece por exemplo, no seguimento de uma avaliação essencialmente contínua onde o professor, "sem tomar forçosamente consciência disso, adota a sua própria definição de excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira", as normas de excelência institucionalizadas, investindo nelas a sua própria conceção de cultura e domínio, como refere Perrenoud (1999, p. 31), ainda que não no contexto do ensino superior.

No quadro de mudança proposto pelo Processo de Bolonha encontra-se assente a recusa do modelo tradicional de ensino, repetidamente argumentado pelos autores e que Trindade (2010, p. 82) designa de paradigma da instrução, onde a relação entre o docente e o saber ocupa um lugar privilegiado, e onde o ato de educar é identificado com o ato de ensinar. Estabelece-se uma relação do tipo normativa, ou condicionada, decorrente da dissociação do saber adquirido de qualquer atividade cognitiva do aluno ou do "património cultural de que é portador, assegurando a conformidade cultural dos sujeitos inseridos num projeto de conformidade política". Aqui, o ato educativo é eminentemente prescritivo, sendo valorizada a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas, através de metodologias de ensino padronizadas, vinculadas essencialmente aos conteúdos a aprender.

Atendendo às características do modelo de ensino apresentado, inscrito num quadro de objetivos pedagógicos bem definidos e coerentes, compreendemos a facilidade de adoção por parte dos professores, de certas práticas que, parecendo novas, se inserem perfeitamente no quadro tradicional (Bireaud, 1995, pp. 47-48). Subentendem-se conceções de ensino-aprendizagem e de avaliação enraizadas em modelos teoricamente ultrapassados que constituem o que Fernandes designa por "habitus profissional", sustentados pelo princípio da individualização e do conservadorismo e pela lógica disciplinar (cf. Fernandes, 2010, p. 101).

Num ensino tradicional, a ação docente é realizada através de exposições didáticas e a aprendizagem do aluno é confirmada pela reprodução da informação. A avaliação inerente a este

modelo é também ela padronizada e não permite regulação por funcionar balizada entre o que Perrenoud (1999) define por duas lógicas, resultando em notas opostas dos alunos, divididos entre os muito bons e os muito maus (Perrenoud, 1999, p.33).

Por oposição ao paradigma da instrução, Trindade (2010) propõe o paradigma da aprendizagem, onde o ato de aprender se relaciona com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais. São articuladas as concepções da mente humana com as modalidades pedagógicas, atendendo a que os alunos são detentores de teorias sobre o mundo e das quais o professor promove a partilha e a discussão. A ação dos professores no paradigma da aprendizagem consiste em criar as condições para a descoberta das soluções dos problemas colocados aos alunos, e na disponibilização de recursos usados de modo relativamente autónomo. De ambos os modelos apresentados decorre o que o autor chama de insensatez, no sentido em que, no paradigma da instrução, é valorizada a autossuficiência da informação e no paradigma da aprendizagem se tende a sobrevalorizar os saberes dos alunos, como se estes fossem condição única necessária para a ocorrência da aprendizagem. Como salienta o autor, a informação não é tratada do mesmo modo por todos os que contactam com ela, sendo o aporte "cultural" um fator determinante para as aprendizagens.

Decorrente da importância atribuída ao currículo, intimamente intrínseco à propriedade cultural, adotamos a existência de um terceiro modelo, defendido por Trindade (2010) de paradigma pedagógico da comunicação, que consideramos configurado nos discursos do Processo de Bolonha e que trata da clivagem do estatuto de atores educativos atribuído aos estudantes, do estatuto atribuído ao património cultural considerado objeto incontornável de apropriação de saberes e do estatuto conferido aos professores de influência educativa. Assim, no centro do processo evidenciam-se os alunos, os professores e a cultura, como podemos perceber das diretivas emitidas em Bucareste no seguimento do Processo de Bolonha no documento assinado pela International Education - Student Centered Learning: An Insight into Theory and Practice (2010):

"Notwithstanding the perceived paradigm shift in higher education teaching, the emergence of a number of parameters of Student-Centered-Learning (SCL) and a clear drive towards the application of the SCL approach, it remains very difficult to give a holistic definition of notion of SCL. This is due to the differing needs of students following different higher education programmes within varying cultures and contexts both within different Higher Education Institutions and within different countries. [...] Teachers take on a role which is more that of a 'coach' guiding the student through the learning process, with the aim of instilling a culture of collaboration and cooperation". (<http://download.ei-ie.org>)

Neste modelo de ensino, a ação do professor deverá desenvolver-se na concretização de "situações de apoio direto às aprendizagens dos alunos, de situações de apoio ao trabalho autónomo dos alunos, à organização de situações de trabalho e de aprendizagem e a situações de apoio e estímulo à reflexão dos alunos" (Trindade, 2010, pp. 82-93). Deste modo, perante abordagem que realizámos a alguns modelos pedagógicos do ensino superior, podemos afirmar que a prática reflexiva não é exclusiva do professor, cabendo ao aluno o seu aperfeiçoamento simultâneo, ainda que promovida pelo professor, como afirmado nas diretivas de Bolonha no sentido de "coaching"¹⁷. A avaliação formativa neste enquadramento representa o elemento de articulação e integração do ensino, da aprendizagem e do currículo, na promoção da qualidade e do sucesso escolar (Rodrigues, Peralta, & Nunes, 2011), tantas vezes invocados nos documentos oficiais do Processo de Bolonha:

"Striving for excellence in all aspects of higher education, we address the challenges of the new era. This requires a constant focus on quality. Moreover, upholding the highly valued diversity of our education systems, public policies will fully recognise the value of various missions of higher education, ranging from teaching and research to community service and engagement in social cohesion and cultural development". Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la Neuve (2009)

2.1. A diversidade de conceções e práticas de avaliação e a necessidade de formação pedagógica docente

Entre outras áreas e dimensões importantes, é na promoção do sucesso escolar que assentam os imperativos da necessidade de formação docente, largamente divulgados na literatura (Perrenoud, 1999; Rodrigues; Leite & Ramos, 2010; Fernandes, 2010; Peralta, & Nunes, 2011). Ao analisar o papel da avaliação enquanto princípio da excelência e do êxito escolares, embora não diretamente dirigido ao contexto do ensino superior, Perrenoud (1999) define por normas de excelência todo o conjunto de exigências expressas pelos professores ou por outros avaliadores, no seguimento de programas ou análogos normativos implicados no sistema educativo, e que ditam o sucesso ou fracasso dos alunos. Nestas normas, as práticas de avaliação são traduzidas em classificação e posterior julgamento de sucesso ou fracasso do aluno, sendo que, sem normas não há avaliação e, sem ela, não há hierarquias nem consequente seleção, desaparecendo as ambicionadas desigualdades de acesso pela sociedade às habilitações ou diplomas (Perrenoud, 1999, pp. 25-26).

¹⁷ Com atividades de coaching, referimo-nos especificamente ao carácter de orientação e regulação dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, subscrito no atual papel do professor universitário.

Embora solicite a formação do aluno como um cidadão no seu todo, no que respeita à cultura escolar estabelecida, o Processo de Bolonha no ensino superior contraria-se na composição de unidades curriculares distintas, apesar de procurar formações conjuntas sujeitas a avaliações igualmente independentes. Ou seja, ao promover a criação e estabelecimento de um sistema de graus académicos comparáveis, propõe-se intervir na organização curricular com o objetivo de harmonização, admite o aumento do número de módulos, cursos e vertentes cujo conteúdo, orientação e organização apresente uma dimensão europeia e, concebe um quadro de qualificações certificado por organismos responsáveis pela qualidade (Declaração de Bolonha, 1999).

Neste sentido, podemos extrapolar que cada unidade curricular constitui um campo de excelência, onde a excelência é comparada no "domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências, e dos valores que figuram no programa" (neste caso ficha de unidade curricular ou conteúdos programáticos), decorrendo deste a hierarquia sob a forma de classificação. Constituídos pelos programas de formação, os sistemas escolares parecem deste modo reduzir a conteúdos de ensino o conteúdo das normas de excelência, ou então, deixam à responsabilidade de cada professor a criação da sua própria norma muitas vezes não divulgando os seus critérios. A este facto acresce a deficiente informação das normas e regulamentos divulgados nos sistemas escolares, que tratam essencialmente do que deve ser ensinado, remetendo para o esquecimento o que deve ser aprendido. Para esta situação contribui ainda na falta de definição das normas de excelência, a autonomia conferida ao professor, deixando-lhe uma margem significativa de interpretação dos programas, onde projeta não só a sua formação, como igualmente a sua "conceção pessoal da cultura e da excelência" (Perrenoud, 1999, p. 30).

As conceções de avaliação subentendidas neste processo são frequentemente associadas a terminologias como validade, fiabilidade, transparência e autenticidade, numa procura constante de segurança certificada que, como refere Phil Race (2007, p. 12), traduzem muito bem "we know all too well why we need to change assessment, but we still need to learn how to do it".

Ao identificarmos nestes argumentos traços visíveis da realidade educativa vivida por nós, procuramos com este trabalho caracterizar as normas de excelência construídas pelos professores do ensino superior privado, tendo como suporte as conceções de avaliação que acreditamos partilhar sobre o sistema educativo, neste contexto assumido de autonomia institucionalizada. Não se trata portanto da emissão de julgamentos sobre a qualidade da atividade docente,

mas antes, de compreendermos os mecanismos e concepções que os professores do ensino superior privado, onde nos incluímos, mobilizam na construção da sua profissão. Neste sentido, reconhecemos que a avaliação contínua, considerando que "a avaliação formativa é um componente quase obrigatória de toda a avaliação contínua" (Olivera, Jacomino, & Molina, 2008), confere, como mencionamos anteriormente, ainda maior autonomia ao professor (ainda que não necessariamente de forma consciente) permitindo-lhe conceber a sua própria definição de excelência, ao apropriar-se das normas de excelência da instituição numa leitura pessoal da cultura e do domínio dos saberes. Como refere Perrenoud (1999, p. 31):

"Para reconstituir as normas de excelência, os níveis de exigência e os procedimentos de avaliação, deve-se portanto não somente identificar as regras e a doutrina não-escrita da organização escolar, mas levar em conta a grande diversidade das concepções e das práticas. A cada um a sua verdade: a excelência e o êxito não são únicos; sua definição varia de um estabelecimento, de uma turma, de um ano a outro no âmbito do mesmo plano de estudos. Essa diversidade, amplamente desconhecida, porque pouco legítima, não impede que um julgamento de excelência criado por uma única pessoa, de maneira discricionária, seja enunciado em nome da instituição e adquira, então força de lei."

Na verdade, a diversidade de concepções e práticas existentes no ensino superior particular pode ser explicada pela mobilização dos conceitos de apropriação e concepção da avaliação atribuídos ao professor que, no exercício da sua autonomia, atribui a nota ao aluno, o que, nos parece neste trabalho, integrar-se na definição das normas e exigências de excelência de Perrenoud (1999).

No desempenho da avaliação formativa e portanto contínua, parece haver evidências que demonstram que a avaliação não é suficientemente desenvolvida na sala de aula colocando-se neste âmbito a questão da falta de formação dos professores (Alves, 2004; D. Fernandes, 2006; P. Fernandes, 2010). Com isto, não queremos dizer que as deficiências do ensino superior se devam exclusivamente à falta de formação dos professores, ou que fazem parte de uma imagem negativa naturalizada, como defende Silva (2000), embora não no contexto deste nível de ensino.

Para Domingos Fernandes (2006), parece haver dificuldades por parte dos professores em desenvolverem a avaliação formativa nas suas salas de aula, explicadas por fatores como a formação limitada dos mesmos, as dificuldades de gestão do currículo, a presença de concepções erróneas da avaliação formativa nos docentes, a organização e funcionamento inadequado das instituições, o peso dos programas de avaliação externa de qualidade e, a existência de programas curriculares muito extensos (cf. Fernandes, 2006, p. 39).

A este propósito, Rodrigues, Peralta, & Nunes (2011, p. 8) sublinham o contexto social e regulatório onde se desenvolve a avaliação, articulada com uma envolvente social mais ampla, isto é, o problema da justiça na avaliação praticada que é colocado num quadro de certificação de competências exigidas, correspondente a uma igual competição sustentada na antecipação do futuro dos estudantes, posicionados como candidatos aos mesmos empregos, como critério seletivo. Assim, segundo Ribeiro & Filho (2011):

"Apesar de seus benefícios, o emprego da avaliação como um instrumento de formação é largamente negligenciado pelas metodologias de ensino-aprendizagem e currículos convencionais no ensino superior, como um todo. Sabe-se que o sistema de avaliação comumente encontrado na IES (Instituições de Ensino Superior) é fortemente sustentado pela perspectiva positivista, especialmente em cursos com predominância de conteúdos das ciências naturais e exatas". (Ribeiro & Filho, 2011, p. 47)

Também em Nadal & Leão (2002), o desenvolvimento das concepções e das práticas de avaliação no ensino superior não tem tido avanços com a mesma intensidade, já que os professores persistem na representação inibidora de avaliação enquanto medida, os quadros teóricos de interpretação dos dados de avaliação apresentam demasiadas fragilidades e a necessidade de um esforço desencadeador de ações para a mudança exige muita energia que os professores nem sempre disponibilizam.

Para Hadji (2001), muitas vezes os professores têm preguiça ou medo da mudança. A este propósito, Barbier (1990, p.7) escreve:

"Porque efectivamente poder falar da avaliação em relação a uma acção de formação é decerto uma função social de valorização desta acção: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efectivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precaridade relativa das práticas".

Embora o autor se refira mais à avaliação das ações de formação do que à avaliação da aquisição da aprendizagem, consideramos pertinente realçar esta função, dado o contexto de realização deste trabalho.

Na senda de autores como Figari (1996), Alves (2004) e Jorge dos Reis (2005) surge um outro termo associado à avaliação - a referencialização - como um processo de procura de referentes, numa seleção de critérios e na operacionalização de um sistema de indicadores que servem de unidades de leitura da realidade, atendendo à limitação de apreendermos no todo o contexto da realidade apontada, turvado pelas concepções pessoais. Constitui uma prática de investigação que, enquanto modelização da avaliação e construção de dispositivos educativos, permite a participação dos atores desde a sua edificação até à avaliação (Jorge dos Reis, 2005).

Invoca-se um conceito considerado abrangente e fundamentado, que permite assegurar à avaliação a sua verdadeira função de formação, tornando-a efetivamente avaliação formadora. Enquanto conceito global, a referencialização valoriza o processo de procura de referentes pertinentes que, sendo simultaneamente universais e particulares, permitem justificar tanto a conceção, como a avaliação de dispositivos de formação. São assinalados os critérios que orientam à avaliação numa perspetiva formadora onde a participação dos estudantes na regulação das suas próprias atividades é essencial (cf. Alves, 2004, pp. 88-89). Esta perspetiva da avaliação referenciada vem de encontro aos ideais reguladores de objetividade e de verdade que, atendendo à subjetividade do ato de avaliar, propõe uma maior atenção à validade da avaliação, conceito anteriormente mencionado por Race (2007) e ligado à objetividade qualitativa, com raízes docimológicas (Figari, 1994).

A referencialização é deste modo considerada uma instrumentalização da avaliação que, para ser objetiva e portanto válida, precisa ter explicitado o quadro conceptual que a rege, atendendo às tendências e valores pessoais, portanto conceções do professor, submetido à discussão e crítica dos alunos. No âmbito da referencialização, Alves defende a necessidade de desconstrução da "cultura da avaliação tradicional" que rodeia os professores com falta de formação em avaliação e a criação de instrumentos adequados para passar de uma avaliação de pontos para uma avaliação formadora de ponta (cf. Alves, 2004, pp. 132-133).

No que respeita às necessidades de formação docente, ainda que integradas no âmbito geral das metodologias de ensino-aprendizagem (Leite & Ramos, 2010, p.33), escrevem:

"A universidade é reconhecida como um lugar, por excelência, de formalização de saberes profissionais, inclusive é lugar de formação profissional de docentes dos ensinos básico e secundário. No entanto, esta instituição de formação aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar. Ou seja, admite que a docência possa ser exercida sem a existência de um conhecimento pedagógico-didático que a própria instituição universitária reconhece como necessário para o exercício da docência nos outros níveis de ensino".

Segundo Patrícia Rosado Pinto (2008), atendendo à especificidade do ensino superior e à intervenção pedagógica que nele ocorre, dever-se-á atender ao conceito de "scholarship of teaching", isto é, uma prática ou cultura de ensino, numa citação de Boyer (1990), como modo de atender à aparente contradição existente entre a necessidade de investimento na investigação que os professores do ensino superior são levados a realizar, no sentido de promoverem a sua carreira e, a necessidade de alargar as missões da universidade como resposta à sociedade.

Deste modo, segundo a autora, poderão conciliar-se os domínios científicos e o ensino

dos seus conteúdos através de projetos com objetivos específicos de investigação de ensino e de aprendizagem, principalmente na tomada de decisões formativas, partindo-se do pressuposto atual de que a docência constitui um espaço "próprio e distinto de competências profissionais, isto é, de "profissionalidade docente " (cf. Pinto, 2008, pp.113-114). A este propósito escreve:

"A abordagem atual da formação pedagógica dos professores do ensino superior deixa, assim, de ter características exclusivamente técnicas e utilitárias, para incluir a discussão sobre questões contextuais, relacionadas com a situação concreta dos docentes, bem como questões curriculares, ultrapassando claramente os temas exclusivamente disciplinares" (Pinto, 2008, p. 114).

Gurgel & Leite (2006, p. 163) referem igualmente, num estudo sobre formação docente em contexto de ensino superior, o interesse demonstrado pelos docentes em repensar a sua ação pedagógica e em discutirem as suas práticas avaliativas, ficando evidenciada nos resultados da pesquisa a existência de teorias "psicopedagógicas subjacentes à prática educativa" e a necessidade de formação pedagógica. As autoras salientam a prática avaliativa como "praxis docente" indo de encontro ao conceito de prática referida por Domingos Fernandes (2010, p. 33) quando se refere ao processo de avaliação desenvolvido a partir da atividade e do conhecimento do dia-a-dia. Segundo este último autor, neste processo de avaliação são formulados juízos de valor ou mérito do real significado do que está a ser avaliado, sendo particularmente importante para a compreensão profunda de fenómenos ou ações o entendimento das visões, "significados e conceitos que os diferentes intervenientes sustentam" a partir da "experiência vivida" (cf. Fernandes, 2010, pp. 33-34).

As conceções de avaliação subjacentes à prática de docentes do ensino superior são igualmente referidas por Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde (2010) que defendem ser lidas num exercício inicial de reflexão pelo professor sobre determinados aspetos implicados no conceito de avaliação em si mesmo, como o significado pessoal da avaliação, os referentes e critérios associados para tratar a informação, o momento ou momentos em que deve desenvolver as práticas avaliativas e quem deverá ser avaliador, entendendo-se aqui o ato de inclusão da corresponsabilização da avaliação do aluno.

Tendo em consideração a diversidade dos conceitos mobilizados até aqui, envolvendo a autonomia institucionalizada, a liberdade pedagógica e os modelos de ensino congruentes com práticas de avaliação formativa de que demos o exemplo da referencialização, podemos inferir o pressuposto defendido por Gimeno Sacristán (1999) segundo o qual, toda a ação educativa é ação de um sujeito com biografia e história pessoal e coletiva, submetida a um conjunto de fato-

res que vão desde as políticas educacionais, as transformações socioeconômicas, a própria avaliação institucional e acima de tudo, "os aspetos que envolvem a pessoa do professor como agente pedagógico" (cf. Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006, p. 446). A este propósito, Hoffman (1999) chamava antes a atenção para a influência da história de vida dos educadores nas suas opções avaliativas, e sobre as quais era necessário uma tomada de consciência profunda para dar conta das contradições entre o ato de educar e a conceção de avaliar como resultado ou julgamento (Hoffman, 1999, p. 5).

São por isso visíveis no desempenho deste papel de agente educativo as experiências pessoais, as reflexões geradas pelos processos de autoavaliação e as conceções dos professores, assumindo a existência da cultura subjetiva dos sujeitos, onde "o social não anula as singularidades", sendo por isso importante considerar os professores como indivíduos. As experiências positivas e negativas sustentam a ação educativa dos sujeitos, pressupondo intencionalidade conferindo "sentido, significado e valor à própria ação" (Vasconcellos, Oliveira, & Berbel, 2006, p. 448-449), projetando em conjunto com os objetivos dessa mesma ação, uma dimensão de profissionalismo docente.

Sobre a intencionalidade da ação do professor, Dalbério & Dalbério (2010, p. 7) sublinham as conceções de ensino que orientarão as escolhas e a execução de metodologias apropriadas ao atendimento dos objetivos e dos conteúdos de ensino e, às necessidades específicas dos estudantes, integrado num quadro de desenvolvimento de competências para um ensino de qualidade).

Com particular relevo na questão da formação em avaliação dos docentes do ensino superior, vêem-se deste modo agregadas as competências científicas com competências de índole pedagógica, relacional/social e institucional (ou de gestão) demonstrando "a natureza compósita" das competências profissionais exigidas aos professores neste nível de ensino. Investigação e produção de conhecimento constituem lugar-chave na ação dos professores do ensino superior, sendo decisivas na criação de condições facilitadoras de desenvolvimento, crescimento e realização dos alunos enquanto pessoas, cidadãos e profissionais (cf. Morgado, 2009, pp. 56-57).

A análise das práticas avaliativas dos docentes levada a cabo neste trabalho permite instrumentalizar as competências que possibilitam a avaliação das competências dos estudantes, e conseqüentemente avaliar as suas aprendizagens. Presume-se neste contexto a criação de quadros sólidos, um referencial (Gurgel & Leite, 2006; Pinto, 2008) tanto de avaliação como do

ensino, cujo objetivo é o de desenvolver a profissionalização da atividade docente, assente em pilares de qualidade do ensino praticado. Este referencial pessoal e profissional do professor do ensino superior resume-se no conceito de "scholarship of teaching" de Lee S. Shulman (2000) que mencionamos anteriormente, e cujo constructo teórico envolve o profissionalismo e a profissionalidade docentes.

Assim, propomo-nos a seguir refletir sobre estes conceitos, no sentido de equacionar a relevância do empreendimento de projetos da natureza daquele que aqui defendemos, que por meio de um trabalho em colaboração com os professores visa essencialmente o desenvolvimento pessoal e profissional de professores do ensino superior privado.

2.2. A formação em avaliação numa perspetiva de mudança

Tendo em conta que, para a aprendizagem dos alunos a "habilitação substantiva" dos professores é condição essencial, ainda que o desempenho profissional não dependa exclusivamente da sua habilitação para ensinar, no nosso país, o ensino superior certifica a qualificação profissional para a docência (Campos, 2003, p. 15). Assumido este facto e na sua consequência, como referimos anteriormente, no âmbito do exercício da docência no ensino superior, reconhece-se a não neutralidade científica e os limites das barreiras construídas pela "especialização científica", admitindo a existência de conhecimentos específicos para o exercício docente, sustentada pela necessidade de mudança da aprendizagem voltada para o aluno, de acordo com os pressupostos do Processo de Bolonha (cf. Leite & Ramos, 2010, p.30).

Neste sentido, atendendo às formações específicas dos sujeitos deste trabalho, isto é, tratando-se de docentes do ensino superior privado, sem habilitação específica para ensinar, mas, qualificados pela formação superior para desempenhar a atividade docente, importa refletir sobre os conceitos associados pelos investigadores ao exercício da profissão professor. No cerne desta reflexão e no âmbito específico do ensino superior, a questão da autonomia profissional atribuída e reconhecida institucionalmente (Day, 2001; Flores & Viana, 2007; Leite, 2010) torna essencial a clarificação do termo *profissionalismo docente*. É aliás esta autonomia no exercício docente que confere sentido ao investimento de professores e investigadores no movimento de "scholarship of teaching and learning" (Shulman, 2000), ou seja, é nesta apropriação do saber e da ação do docente autónomo, que reside o desempenho do professor. À nossa volta, enquanto docentes do ensino superior, deparamo-nos frequentemente com questões relativas ao saber e à

prática, ainda mais num contexto de mudança como o atual, induzido pelo Processo de Bolonha, com propostas de reformulação do sistema educativo integrado numa sociedade, ela mesma, alvo de profundas e constantes alterações (cf. Estrela, 2001, p. 118).

Importa pois questionarmo-nos sobre as razões que nos levam a tomar determinadas opções de ensino-aprendizagem e de avaliação, e quais os objetivos que lhes estão inerentes, mais do que aceitar padrões técnicos e metodológicos prescritos e aceites no exercício docente. Indagarmo-nos neste processo representa a verdadeira cultura de referência da profissão docente que, na senda de Shulman, se justifica com base no conceito de *profissionalismo*.

No que respeita ao profissionalismo, Shulman (2000) concebe como sendo a razão mais importante para o envolvimento dos professores na cultura e saber docentes no sentido em que, cada um de nós, enquanto professores, desempenha simultaneamente duas profissões, isto é, sendo especialistas de uma disciplina ou área científica e, como educadores. Isto é, em ambos os domínios da profissão professor adotamos a responsabilidade de investigadores, ao enveredarmos por constantes descobertas, ao interligarmos os conhecimentos, ao proceder à sua aplicação e ao seu ensino. Assumimos ao longo deste empreendimento acrescentar ao conhecimento do aluno algum ceticismo, algum método e capacidade crítica, com a consciência da perenidade do saber face à constante mudança da sociedade e do mundo (Shulman, 2000). Como refere o autor:

"As scholars, we take the obligation to add to the core of understanding, scepticism, method and critique that defines our field and their ever-changing borders. We also assume the responsibility for passing on what we learn to discern and act, through teaching, social action, and through exchanging our insights with fellow professionals. Indeed, the core values of professional communities revolve around the expectation that we do not keep secrets, whether of discovery or of grounded doubt. We are expected to share our knowledge by making it public. These are the qualities of all scholarship". (Shulman, 2000, pp. 49-50)

Portanto, é com base num conhecimento partilhado com os outros, professores, alunos e sociedade, que se constitui o profissionalismo do professor. Este profissionalismo é igualmente traduzido por Simão (2007, p. 99), como parte do contexto sociocultural amplo no qual os docentes se encontram imersos, sendo essencial a tomada de consciência das diversas culturas que influenciam no seu trabalho dia-a-dia. Por essa razão, a autora chama atenção para a preparação que os professores devem ter, de modo a desenvolverem uma atitude constante de investigação das suas práticas, ou seja, "faz sentido, uma cultura de escola que ofereça oportunidades para a reflexão crítica e a indagação constante" (idem, *ibid*).

Neste contexto, sobre os diferentes papéis demandados aos professores na atualidade, perante as constantes e diversas mudanças da sociedade, Estrela (2001) refere a multiplicidade das exigências feitas aos professores na sua atividade e que dificultam a construção da cultura de referência da profissão professor e na formação da identidade profissional. Ainda que num contexto que não o do ensino superior, Estrela chama a atenção para o desempenho de funções tão diversas como a de "educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador e, agente de mudança social" (Estrela, 2001, p. 121).

É no reconhecimento do desempenho desta variedade de papéis dos professores que esta última autora defende a relação íntima entre profissionalismo e profissionalidade docente, reservando para o termo profissionalidade todo o conjunto de saberes profissionais e ao profissionalismo, o ideal de serviço, articulado com aspetos éticos e deontológicos da profissão.

Em Day (2001), o conceito de profissional tem associado a perceção de domínio do conhecimento especializado, da pedagogia e dos alunos, com um certo grau de autonomia. O autor realça a cultura técnica ou conhecimento especializado, a ética de serviço, o compromisso profissional ou identidade coletiva e a autonomia profissional ou controlo colegial sobre as práticas e padrões profissionais.

Deste modo, o conceito de professor profissional dá lugar à profissionalidade, indo de encontro às conceções de Shulman (2000), na construção da cultura de referência profissional pela partilha pública dos conhecimentos. Neste sentido, são igualmente sublinhados na definição do conceito de profissionalidade docente, enquanto importante dimensão da profissão do professor, o estatuto e posição social acompanhados de reflexão e esforço no pressuposto da procura constantemente de melhoria do desempenho, um saber estar nas relações interpessoais que estabelece com os alunos e outros profissionais, dotados de inteligência e destreza para responder às diferentes necessidades individuais e ao contexto de mudança, ainda mais pela imposição externa do currículo e das inovações administrativas frequentemente implementadas (cf. Day, 1999, pp. 21-26). O autor conclui:

"Contudo, um bom ensino exige que os professores (re) analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no "que" e no "como" ensinar, mas também no "porquê", ao nível dos seus propósitos "morais" básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as conceções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais" (Day, 2001, p.25).

Ainda no âmbito do uso da autonomia profissional, Day (2007), chama a atenção para a associação que tem sido feita do profissionalismo à posse de uma boa cultura técnica, isto é, um conhecimento especializado de base, à ética de serviço ou compromisso orientado para a satisfação das necessidades do cliente e ao compromisso profissional com fortes identidades coletivas e individuais. Neste âmbito e ainda na esteira de Shulman (2000) defendemos uma perspectiva de construção de conhecimento coletivo, congruente com os princípios sócio construtivistas que defendemos do Processo de Bolonha.

No entanto, ao prosperar nestes moldes, às reformas educativas tem sido igualmente atribuído um aumento circunstancial de trabalho dos professores, ignorando as suas identidades, o que por arrasto desmotiva no exercício da profissão, na eficácia, no compromisso e na eficiência do trabalho realizado. Um novo "gerencialismo" que expõe as instituições às pressões do mercado, e que Flores (2003, p. 130) designa de mercantilização da educação com a inclusão de metas estandardizadas e pré-determinadas, obtidas através de processos lineares de "medição" da qualidade do ensino, de modo eficiente e eficaz.

Shulman (2000, p. 52) salienta especificamente no âmbito do ensino superior, o enredo a que todos estamos sujeitos (policy) enquanto docentes daquele nível de ensino, abrangidos por políticas nacionais, internacionais e até mesmo locais. De facto, os governantes estão cada vez mais empenhados em obterem evidências e indicadores de progressos mensuráveis, para atingir determinados objetivos educativos. São cada vez mais frequentes os relatórios promovidos por agências de acreditação que, no âmbito do Processo de Bolonha, fazem parte integrante do sistema, onde são fornecidas provas de concretização de objetivos ou missões das instituições de ensino superior. Nestes pressupostos, podemos enquadrar o Processo de Bolonha como modelo gerencialista que legitima as necessidades de mudança dos sistemas educativos, como refere Lima (2002, p. 95):

"Este terceiro modelo institucional agora emergente, que designarei por modelo gerencialista, não acompanha nenhuma revolução política nem surge investido de legitimidade jurídica; antes acompanha o sinal dos tempos e encontra as suas bases de legitimação nos imperativos de modernização dos sistemas educativos em geral e das universidades em particular. Opondo-se ao modelo corporativo e centralista tradicional, sobre o qual desfere duros ataques, denunciando a sua arrogância burocrática e o seu caráter irracional, parece à primeira vista articular-se melhor com o modelo político-participativo, seja em termos de defesa de um sistema de ensino superior descentralizado e plural, seja também pela sua insistência na autonomia e na responsabilidade social".

De outro modo, Sacristán (1999, p. 71) refere neste âmbito, o movimento de individualismo de alguns professores nas suas práticas, como resposta às exigências institucionais, no sentido em que, a prestação de contas (*accountability*) se realiza mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes (estudantes).

Shulman (2000) salienta o papel ativo que os professores devem desempenhar no sentido de se tornarem mais práticos racionais e não apenas profissionais racionais, ao enveredarem em processos de reflexão, documentação, avaliação e análise do ensino e da aprendizagem, de um modo mais acessível e público sustentando o conhecimento produzido (idem, p.50). Este movimento de prática de ensino e de aprendizagem refletido que é esperado por parte dos docentes vai de encontro ao pragmatismo de Shulman (2000, p. 50), conceito que retomamos do autor e que poderá ajudar num trabalho adaptativo de um ensino da aprendizagem ao serviço do interesse dos alunos, mais individualizado e contextualizado à realidade de cada um, constituindo um forte suporte de conhecimento de ensino de cada professor.

O pensamento pragmático que caracteriza a profissionalidade docente relaciona assim ideias, intenções, atos e avaliação das condições de aplicação, servindo essencialmente para aplicar condições gerais a situações particulares (cf. Sacristán, 1999. p. 83), em que a particularidade sendo singular torna difícil a comunicação a outros professores, mas que, uma vez sabido pode oferecer diferentes perspetivas de conhecimento:

"We raise the likelihood that our work is transparent to our colleagues who design and instruct many of the same students in the same related programs. Active scholarship of teaching provides then teachers with a very different perspective on what he or she have been doing for many years" (Shulman, 2000, p. 50).

Trata-se portanto de um conhecimento construído e sustentado pelo e para o professor, adaptado e contextualizado à sua realidade e à dos seus alunos. É nesta base que é erigida a profissão do professor, que desempenha o seu papel com profissionalismo e profissionalidade.

Ainda no campo das definições, salientamos Sacristán (1999, p. 55) que define a profissionalidade docente como um "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores" específicos da ação do professor. Atendendo à sua permanente elaboração, o conceito de profissionalidade docente deve ser, segundo o autor, contextualizado em três níveis diferentes, seguindo Popkewitz (1986): o contexto pedagógico, definido pelas práticas que definem as funções dos professores; o contexto profissional, definido pelo grupo que constitui o modelo de comportamento profissional e que produzindo um saber técnico legitima as práticas e, o contexto sociocultural, que define os valores e conteúdos na ensinar. Sacristán (1999) segue portanto com estes argumentos de contextualizações específicas, na senda de Shulman (2000) anteriormente mencionado.

Assume-se a dependência da prática profissional das decisões pessoais, mas realça-se o papel regulador das normas coletivas adotadas por outros docentes, atendendo às regulações de ordem organizacional/institucional. Assim, compreender o profissionalismo docente implica igualmente relacionar todos os contextos que definem a prática educativa, nomeadamente, as práticas institucionais diretamente relacionadas com o funcionamento do sistema; as práticas organizativas, como a forma de trabalho dos professores, a divisão do tempo e espaço das unidades, os critérios de organização dos cursos e as práticas didáticas, da responsabilidade direta dos professores e que constituem o cerne da profissionalidade.

O conceito mais imediato da prática docente remete para as atividades exercidas num contexto de comunicação interpessoal, conceito em nossa opinião demasiado restritivo, na medida em que reduz o papel do professor a técnico especializado, em vez de profissional detentor de uma multiplicidade de papéis (Sacristán, 1999, p. 73) como anteriormente referimos.

Assim, deve atender-se aos mecanismos que afetam a profissão docente, mais do que tomar a autonomia do exercício como tábua rasa da profissão, e ter-se em conta que esta é expressa dentro de regras bastante definidas e que obrigam a ação docente à acomodação de situações reais (Sacristán, 1999, pp.72-73).

O isolamento na sala de aula é o exemplo dado neste contexto por autores como Day (2001, p. 85) e Contreras Domingo (2003, p. 106), como um dos mecanismos de defesa mais usados pelos professores perante a responsabilização, como resultado da burocratização e dos modos de controlo, onde se sente seguro face ao risco de reconhecimento de incapacidade, como modo de atuação sobre os sistemas técnicos validados ou até mesmo como forma de realização de práticas alternativas. Em ambos os casos prevalece o princípio de não intrometi-

mento mútuo entre colegas, em que a mera reflexão sobre o trabalho docente na aula se torna insuficiente (cf. Domingo, 2003, pp. 106-107).

Parecem existir constrangimentos desta ordem ao nível das instituições de ensino superior privado, no âmbito da aplicação das normas de Bolonha por parte dos professores, que exercem práticas burocraticamente controladas e onde estabelecem situações de dependência às diretrizes externas. Com efeito:

"As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da ação docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática. As abordagens retóricas, nomeadamente as perspectivas progressistas que sublinham as resistências dos professores à mudança, esquecem-se muitas vezes de exigir uma mudança das condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza" (Sacristán, 1999, p. 72).

Contreras Domingo (2003) entende neste contexto o profissionalismo docente enquanto mecanismo através do qual os professores desenvolvem estratégias para controlo do exercício da profissão apelando ao sentido de coletividade, nomeadamente na exclusividade do conhecimento especializado, essencial para a resolução de problemas específicos do campo de atuação e de saber (cf. Domingo, 2003, p.35) onde o conhecimento científico legitima a profissionalização, sendo a linguagem e a prática científicas "um campo discursivo restrito e seletivo". Para o autor, a profissionalidade é compreendida como sendo a de alguém que, como *perito*, resolve repetidamente casos ou problemas que constituem a sua especialidade, desenvolvendo um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de bases para as suas decisões. Embora os autores citados apresentem alguma similaridade na definição do conceito de profissionalidade, por referirem a especificidade técnica da profissão, o conhecimento do *perito* de Domingo (2003) alberga, em nosso entender, um carácter mais abrangente atendendo distintivamente à multiplicidade de conhecimentos e papéis de que o professor deve ser detentor. Aqui, o conhecimento prático é sustentado pela experiência, onde a reflexão ocupa um lugar privilegiado principalmente quando realizada no meio das situações práticas, definida como reflexão na ação profissional (idem, pp.37-73).

A este propósito, Estrela (2001, p. 125) reconhece nalguns discursos aparentemente revalorizadores da profissionalidade docente, efeitos potencialmente ambíguos e geradores de tensão, especialmente no predomínio da epistemologia da prática, de que Donald Shön (1983) se tornou referência incontornável. Segundo a autora, a insistência na reflexividade do prático e em modelos condutores da reflexão sobre a ação parece, de certo modo, depreciativa do professor, ainda que, seja aceite que a investigação tradicional tenha ignorado ou subestimado o saber prático dos docentes, atribuindo-lhe um cunho rotineiro. É igualmente verdade que alguns modelos de investigação se tenham convertido em modeladores da ação, em vez de valorizar o saber e o conhecimento gerados e contribuir para a profissionalização docente. Nestes pressupostos Estrela (2001) escreve:

"Sendo o professor um trabalhador intelectual, adulto, presumivelmente normal e culto e, enquanto tal, capaz de reflexão antes, na e após a ação, que sentido fará esta insistência no uso de uma capacidade que é comum a qualquer trabalhador intelectual e muito frequente no homem adulto comum? Faria sentido para os médicos ou advogados uma campanha de auto e de hetero-convencimento de que são profissionais reflexivos se "ça va de soi"?" (Estrela, 2001, p. 127).

Outras críticas sobre a aplicação da concepção de reflexão na ação de Shön ao ensino têm surgido, como resultado do não atendimento dos contextos reais de aprendizagem na sala de aula, por não admitir a possibilidade de reflexão docente como consequência de outros fatores como a curiosidade ou vontade de mudança e, por não ter em consideração a variabilidade de tempo necessária e disponível para o fazer (cf. Day, 2001, p. 55).

Apesar de reconhecer evidências sólidas da reflexão como predisposição inerente à profissão de professor enquanto profissional intelectual, ponderamos no presente trabalho numa perspectiva de investigação para a reflexão no sentido em que, acreditamos que os professores são levados a tomar consciência crítica do seu desempenho pedagógico, permitindo-lhes o acesso a conhecimentos e instrumentos de investigação e de ação sobre as suas situações reais, concedendo à prática um papel importante na construção do saber, ou seja, na construção da sua profissionalidade.

Atendendo a que qualquer modelo de construção reflexiva do conhecimento implica "pressupostos epistemológicos e práticos de processo" (Moreira, 2005, p.49), seguimos na senda de autores como Day (2001) e Silva (2007), onde defendemos a construção da identidade profissional do professor por meio da investigação, atualmente em constante confronto com atribuições definidas por outros (pais, administradores e governantes), mais do que por si próprios, face aos discursos de melhoria das instituições e do desempenho dos alunos, por meio de investigação.

O Processo de Bolonha pode constituir processos de desenvolvimento individual e profissional ao proporcionar mutações constantes e sistemáticas na definição de políticas socioeconómicas e culturais, com especial incidência nos contextos profissionais. Para Day (2007, p. 52) as identidades profissionais e pessoais interrelacionam-se inevitavelmente pelo simples facto de o ensino exigir um investimento pessoal muito signficante. Como refere Ana Maria Silva, é muito importante a

" A apropriação reflexiva das nossas experiências, vivenciadas ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, apropriação que supõe, não apenas uma autorreflexão, mas também uma reflexão partilhada que contribuirá para a (auto) compreensão do que é ser professor(a), dinamizando a (re) construção da nossa identidade profissional" (Silva, 2007, p. 161).

Por outras palavras, cabe aos professores a responsabilidade de responder de diferentes modos às mudanças propostas pelo Processo de Bolonha, podendo ir desde a aceitação passiva das normas, até uma forma mais crítica e conscientizada.

O presente trabalho procura ir de encontro aos princípios de desenvolvimento profissional dos docentes, ao considerarmos a profissionalidade do professor pela apropriação de um saber construído e sustentado pela reflexão.

Partindo destes pressupostos, a avaliação é indissociável da educação e da formação, e convida o professor enquanto avaliador a refletir sobre os seus atos e, a compreender a interação que esta favorece particularmente na sala de aula. Não sendo a avaliação considerada "ato suplementar" na dinâmica do ensino e da aprendizagem, a identidade profissional do docente não escapa aos conflitos de avaliador. De facto, não pode haver uma pedagogia diferenciada sem avaliação formativa, sendo esta dimensão indispensável ao estudante para se autorregular durante o processo e, igualmente indispensável ao sistema educativo para que este possa julgar os objetivos e os meios que definiu para os atingir (cf. Alves, 2004, p. 132). Como refere Day (1999), a avaliação é negociada dentro dos limites impostos pelos professores, por meio de ações responsáveis e autónomas reconhecidas dentro de orientações, práticas e metodologias previamente estabelecidas (cf. Day, 1999, p.99). Salientam-se neste quadro as concessões de *liberdade total* dada aos professores e a prática com *autonomia* demarcada por estruturas éticas, onde os sistemas de avaliação adotados deverão promover o exercício dos docentes para ações responsáveis e autónomas. Sacristán chama a atenção neste contexto, para o conceito de autonomia do professor (1999, p. 72), muitas vezes "obscurecido" pela realidade da ação docente, uma vez que os discursos sobre a autonomia do professor não atendem ao balizamento provocado pelas questões políticas e éticas e que condicionam a prática, sendo circunstância necessária à realização de mudança das práticas docentes, uma mudança efetiva das condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza.

Segundo Day (1999), para o conseguir, deverá privilegiar-se o modelo de processo em vez do modelo de produto, estando subjacente a cada modelo um conjunto de conceções específicas de ensino que deverão figurar na esquematização de qualquer avaliação. Segundo o mesmo autor, o modelo de produto subentende um conjunto de informações sobre o desempenho do professor dadas aos órgãos administrativos, que serão posteriormente usadas para atingir os objetivos da avaliação e sustentar recomendações para a melhoria do ensino praticado. O mode-

lo de processo conduz ele mesmo ao desenvolvimento profissional, na produção de ideias usadas para melhorar (cf. Day, 1999, p. 100).

A avaliação enquanto prática e a autonomia do professor sugere então sob quatro formas de ensino a ter em conta no âmbito conceptual de profissionalidade: o ensino enquanto trabalho; o ensino como ofício; o ensino como profissão e, o ensino como arte. Para o reforço da sua cultura profissional e da sua autonomia integrados nestas formas de ensino atentas aos processos, os professores devem então subscrever esquemas de avaliação elaborados numa perspetiva organizacional, evolutivos e dinâmicos, facilmente aceites pelos pares, simples e de fácil leitura e adequadamente formatados (idem, p.101).

Ao adotar um esquema de avaliação de referência nestes termos, chamamos a atenção para Contreras Domingo (2003, p. 106), que considera existirem contradições que refletem a consciência privada de alguns professores, da diferença entre o que é dito publicamente e o que é sentido interiormente. Sobre estas contradições o autor salienta o carácter de intimidade ao referir a inaceitabilidade de expressão destes sentimentos por parte dos professores, que deste modo os interiorizam como sendo incapacidades pessoais de realização das tarefas de ensinar.

Não só os professores se consideram incapazes, como são igualmente "julgados" publicamente incapazes, quer por administradores, quer por certos grupos sociais que submetem o seu trabalho a processos de racionalização e controlo, justificando-se como formas de ajuda face à incapacidade, ou como modo de vigilância do cumprimento profissional (idem, p. 106).

Todos estes constrangimentos devem ser alvo de ponderação sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e de avaliação, sendo que esta reflexão deverá abranger uma análise da sua própria experiência condicionada por diversos fatores já anteriormente mencionados por nós, quer sejam de natureza estrutural e institucional, cultural, social e profissional (Day, 1999; Sacristán, 1999; Domingo, 2003). A propósito da prática reflexiva e do desenvolvimento de competências Medeiros & Valente (2010, p. 6) referem:

"Para que o aluno desenvolva competências, os professores devem, primeiramente refletir e pensar nas suas próprias competências desenvolvidas e adquiridas em seu quotidiano, para que, posteriormente possa-se falar no desenvolvimento de competências no aluno, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento enquanto ser humano no processo educacional"

A transposição de saberes ou adaptabilidade, também intitulada de "transposição didática" (Pinto, 2008, p. 113), parece-nos neste contexto de formação docente estar no centro das discussões sobre didática do ensino superior igualmente designado por pedagogia universitária no contexto francófono (Zabalza, 2006). Como já anteriormente referimos, a transformação do

saber do especialista (*perito*) em conteúdos a ensinar aos alunos e a tomada de decisões inerente à forma de ensino e à avaliação e a sua relação com situações de ensino-aprendizagem são pontos geradores de tensões que através da formação pedagógica dos docentes podem ser resolvidos (cf. Pinto, 2008, p. 114). No seguimento desta análise, torna-se essencial o desenvolvimento de quadros de referência da avaliação, como componentes integrantes de formação da profissionalidade docente, atendendo às suas características de continuidade, integração e adequação dos conhecimentos e competências desenvolvidos nos alunos (Fernandes, 2010, p. 102).

Ou seja, a formação em avaliação torna-se fundamental no âmbito da profissionalização docente já que implica, como procurámos demonstrar até aqui, uma prática reflexiva, competente e contextualizada com a realidade e a dos seus alunos:

"É nas circunstâncias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas e tomar decisões em meio às incertezas, e estes atributos fazem parte também da capacidade de avaliar" (Tavares, 2010, p. 63).

Tendo em conta estas reflexões, defendemos que a formação em avaliação é uma questão essencial. As estratégias de formação em avaliação disponibilizadas aos docentes do ensino superior são, na sequência desta análise a seguir exploradas, enquanto componentes integrantes da profissionalidade docente e modos de realização pessoal e profissional do professor do ensino superior. Procura-se, nesse âmbito, dar ênfase particular no uso de metodologias em que a avaliação ocupa lugar central no desenvolvimento de competências reflexivas, num quadro de mudança impulsionado pelo Processo de Bolonha.

2.3. Estratégias de formação em avaliação dos docentes do ensino superior

A necessidade de pensar numa formação de carácter contínuo dos professores toma lugar no desenvolvimento da sua ação, conceptualizando-se o professor "estratégico com competências de regulação para planificar, orientar e avaliar os seus próprios processos cognitivos de aprendizagem dos conteúdos a ensinar ou relacionados com a sua atuação docente " (Simão, 2007, p. 96). Atende-se aqui ao conceito de estratégia de aprendizagem como processo formativo consciente e intencional, onde a regulação é palavra-chave. Neste pressuposto, a formação regulada implica a reflexão consciente e o controlo contínuo do processo de aprendizagem

docente, desde o seu planeamento, realização e avaliação do seu desempenho, originando um conhecimento "estratégico" (idem, *ibid*).

É com base nestes intentos que defendemos ao longo do presente trabalho o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior privado, acreditando na emergência de capacidades investigativas promotoras de competências e saber-fazer profissional, integrado em modelos de formação contínua que refletem necessidades pessoais e profissionais e interesses individuais e coletivos (Day, 2001, pp.15-16).

Para Estrela (2002), uma formação pedagógica adequada dos professores deve centrar-se no autoconhecimento, sendo a investigação uma estratégia importante que, associada à reflexão crítica deve constituir parte integrante da formação contínua de profissionais do ensino.

A formação com base na investigação permite a ligação entre a teoria e a prática fornecendo meios para o docente conhecer aspetos relacionados com a sua profissão (Estrela & Estrela, 2001; Simão, 2007). Salienta-se nos discursos dos autores apresentados, o carácter incisivo da continuidade na formação dos professores, como modo de preparação para enfrentar "o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, com o objetivo de reduzir o mal-estar docente" (cf. Esteve, 1999,p. 117).

Segundo Christopher Day (2001) são vários os objetivos pelos quais se deve reger um plano de formação contínua de professores atendendo à responsabilidade moral, social, e instrumental dos docentes, reconhecendo-se a necessidade de aprendizagem permanente num mundo em mudança constante. Espera-se uma adaptação e desenvolvimento contínuo "dos repertórios pedagógicos e científicos dos docentes", uma aprendizagem contínua sustentada pela experiência, reflexividade e teorização, feita através da observação e discussão entre professores, que possam contribuir para a comunidade profissional de aprendizagem mais vasta. Deve ser uma formação capaz de promover o desenvolvimento contínuo da capacidade de interação quer com os alunos, quer com outros agentes educativos, quer ainda quanto ao conhecimento da disciplina, se possível num trabalho em rede (cf. Day, 2001,p.267). Deve igualmente corresponder às necessidades de "desenvolvimento intelectual" integrado numa aquisição contínua de conhecimentos relevantes e na necessidade contratual de prestação de contas (idem, pp. 214-215).

Por seu lado, Tavares (2010, p. 60) defende o uso da reflexão e da ação, enquanto estratégia de formação em avaliação dos professores do ensino superior, como essencial na profissionalização docente. Como referimos anteriormente, apesar das prováveis limitações

resultantes da aplicação de estratégias investigativas fundamentadas na reflexão e na ação dos professores, acreditamos ser possível a realização de uma investigação onde predominam a pesquisa e o trabalho continuado de ponderação.

No âmbito do trabalho que desenvolvemos, e na senda de autores como Estrela & Estrela (2001), Simão (2007) e Tavares (2010), perfilamos a ideia de que o professor do ensino superior deve ser um profissional de educação competente e autónomo, consciente da sua necessidade de formação, que o capacite no exercício da avaliação do seu ensino e da aprendizagem dos alunos. O objetivo dessa formação é o de desenvolver capacidades de fundamentação das suas práticas, numa articulação teórico-prática que orienta a regulação das suas ações, sendo indispensável o conhecimento teórico e operativo da avaliação que pratica, no sentido de promover nos seus alunos a transposição de barreiras socioeducativas, numa perspetiva de avaliação formativa emancipatória implicada no atual contexto de mudança (cf. Tavares, 2010, p. 62).

Neste sentido, encontram-se na literatura estratégias inseridas no quadro da formação pedagógica em avaliação dos professores do ensino superior, como resultado da convocação de princípios como os de atualização pedagógico-didática, da socialização da prática docente e da inovação pedagógica (Leite & Ramos, 2010, pp. 36-37).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências promotoras da autonomia do professor, Simão (2007, p. 98) sublinha algumas aptidões a serem desenvolvidas pelos professores, no contexto da "sociedade do conhecimento" protagonizado pelo Processo de Bolonha:

- Aprender a ensinar a aprender e aprender a pensar, em que a reflexão constitui o cerne do processo de aprendizagem e de formação do docente, particularmente no que respeita às conceções sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre a avaliação e sobre o currículo. Perspetiva-se a utilização da investigação na construção individual do conhecimento profissional do professor.
- Adquirir competências para ensinar a cooperar, estimulando o trabalho em equipa entre os profissionais, por meio de parcerias e do desenvolvimento de estratégias de investigação-ação ou de projetos colaborativos de investigação com o objetivo de adquirir novos conhecimentos.

- Desenvolver competências no ensinar a comunicar, sendo que através da promoção de espaços de debate e confrontação seja possível a aquisição de competências argumentativas e a formação de grupos de estudo e de investigação.
- Aprender a ser empático, no sentido de desenvolver competências que permitam "ler" as emoções próprias e dos outros, regulando-as e controlando-as.
- Ser crítico é igualmente uma competência a ser desenvolvida pelos professores, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento, tendo como pressuposto a utilização da investigação.
- A automotivação é considerada uma competência fulcral no desenvolvimento profissional do professor que vai gerindo as suas metas de aprendizagem.

Para o desenvolvimento destas competências contribuem trabalhos conjuntos, valorizando a ideia de formação enquanto processo de apropriação individual em permanente interação e confronto com os outros (Nóvoa, 1988, p.127). Também o desenvolvimento de projetos pessoais e profissionais enquanto espaço de discussão de conceções (Esteves & Rodrigues, 2003), a formação de carácter útil, no sentido de resolução de problemas concretos da prática (Zeichner, 1983), práticas de reflexão na e sobre a ação (Shön, 1983), o tempo para formação e tempo para a aplicação de novas práticas (Garcia, 1999), os programas de formação com objetivos institucionais, assumindo que a mudança é inserida na instituição (Nóvoa, 1988). Igualmente os incentivos de progressão na carreira (Cross, 2001), a apresentação de desenhos de formação integrada num processo de mudança e, a possibilidade de aprofundamento de fundamentos de ensino e de avaliação (Alfana, 1994), são tomados pelos investigadores como estratégias de desenvolvimento profissional.

Como refere Pinto (2008, p. 115), da conjugação dos interesses das instituições e dos professores que nelas exercem atividade docente, integrados num quadro de desenvolvimento profissional, surgem variados modelos de formação que privilegiam uma ou outra vertente, verificando-se na prática o que a autora designa de modelos de formação "flexíveis e criativos", ou seja, modelos híbridos de formação especificamente orientados para os contextos particulares em que se desenvolvem. Assim, segundo a autora, podem ser identificados cinco modelos de desenvolvimento profissional:

- I. Modelo orientado para o desenvolvimento individual, particularmente dirigido às necessidades pessoais e construído a partir dos esforços individuais do professor que na procura de respostas usa de metodologias de aprendizagem com as quais simpatiza;
- II. Modelo assente na observação e avaliação do professor na sala de aula, que assente em mecanismo de retroação e feedback ajuda a desenvolver competências de respeito mútuo e de reflexão crítica;
- III. Modelo orientado para o desenvolvimento profissional através da resolução de problemas concretos do currículo;
- IV. Modelo de treino assente na formação por objetivos maioritariamente ligado às necessidades institucionais;
- V. Modelo baseado na investigação que procura dar respostas a questões válidas sobre a própria prática.

No processamento de qualquer um destes modelos de formação profissional, é pertinente a adequação de algumas condições, nomeadamente, o desenvolvimento de colegialidade e de experimentação, a validação da formação enquadrada institucionalmente e a articulação entre a orientação fornecida, a gestão dos recursos disponíveis e o respeito pelas diferentes necessidades das diversas estruturas institucionais (cf. Pinto, 2008, p.116). No âmbito do nosso trabalho, procuramos desenvolver uma investigação de carácter híbrido dada a natureza das metodologias utilizadas, com o objetivo de valorização da formação pedagógico-didática adaptada à realidade de grande parte das instituições de ensino superior privado. Dos modelos apontados por Patrícia R. Pinto (2008), o nosso trabalho configura-se simultaneamente numa orientação para o crescimento pessoal partindo do envolvimento de cada professor-participante e, dada a sua natureza, numa investigação sustentada pelo questionamento das próprias práticas.

Ainda sobre modelos de formação, como modo de articulação dos conceitos de profissão, de ensino e de formação, Estrela & Estrela (2001) desenvolveram o projeto IRA (Investigação, Reflexão, Ação) como modelo triangular de formação contínua de professores. Comprovando a investigação como estratégia essencial de formação contínua, indo de encontro ao último modelo acima referido por Pinto (2008), o nosso projeto visou a revalorização do papel do professor enquanto investigador da sua prática. Tendo como denominadores comuns a emancipação e o desenvolvimento da profissionalidade docente, os autores elegeram um conjunto de princípios orientadores que, no âmbito de desenvolvimento do nosso trabalho, consideramos

importante referir por estarem presentes ao longo das investigações produzidas pelos professores participantes do projeto, privilegiando a investigação da prática contextualizada à realidade da instituição onde decorreu a formação. Subentendem-se os seguintes princípios:

a) O "Princípio da Autonomia", que através do exercício constante de práticas e de reflexão autónomas, permitem o incremento pessoal e profissional dos professores.

b) "Princípio da Realidade", que Moreira (2005) define como sendo "a contextualização da formação na realidade profissional" (Moreira, 2005, p.93), que no nosso trabalho definimos como desenvolvimento profissional e produção de conhecimento adequado à realidade educativa de cada professor, sendo portanto praxeológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008);

c) O "Princípio da Motivação", dependente intrinsecamente da investigação de um problema ou situação real e por isso importante para o professor-investigador que na nossa investigação tem como pedra basilar um conjunto de situações/problemas concretos dos professores do ensino superior privado;

d) "Princípio da articulação dialéctica da teoria e da prática", que Moreira (2005) define como sendo um vaivém constante entre a teoria e a prática que "mutuamente se confrontam e questionam".

e) "Princípio da participação e da cooperação", que fundamentam trabalhos de investigação e de ação em colaboração, que no nosso trabalho identificamos por se tratar de um conjunto de professores do ensino superior privado, onde as situações/problemas de cada um são retratados num único projeto onde a colaboração e a participação de todos se tornou essencial (Day, 2001, p. 235)

f) "Princípio do contrato aberto", que os autores traduzem por regulação entre os membros participantes da formação, de modo explícito e claro, que a cada momento da investigação possa avaliar/regular todo o processo e o grau de participação dos membros.

g) "Princípio do isomorfismo", que os autores caracterizam pela similaridade tanto quanto possível entre a investigação que se pretende e, a investigação e a ação que os professores exercem.

Os princípios de Estrela & Estrela (2001) de que nos auxiliamos para fundamentar a nossa investigação permitem-nos inferir da sua adequação por permitir e incrementar:

"Uma cultura de colaboração entre professores enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de formação ao longo da vida e ainda por ser o elemento chave para o sucesso das reformas educativas, (de que o Processo de Bolonha é exemplo mais atual!). Afirma-se como

metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativa que pretendem acompanhar os sinais dos tempos." (Coutinho et al, 2009, p.356).

No que respeita à maioria dos estudos publicados sobre modelos de formação, verificamos ainda, serem maioritariamente de carácter empírico e contextualizados ao microcosmos da sala de aula, explorados através de estudos de caso, estudos etnográficos, histórias de vida e autobiografias, entre os métodos mais utilizados. Fora deste contexto específico, continuam a ser usados com grande frequência os questionários e levantamentos tipo "survey" (Alarcão, 1996; Estrela & Estrela, 2001; Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

No âmbito específico da formação em avaliação dos docentes, Pereira (2004) destaca a avaliação, ela mesma, enquanto forma de investigação educativa orientada sempre para a ação, alicerçada por teorias ou consolidada por conhecimentos já existentes, onde os resultados são comparados com objetivos e critérios previamente definidos, e onde se pretende fundamentalmente uma tomada de decisão sobre o que é avaliado. Partindo do pressuposto de que a avaliação é sustentada pela recolha e tratamento de informação, permite o uso de qualquer método ou técnica, desde que salvguarde a obtenção de informação válida e fiável capaz de sustentar tomadas de decisão (cf. Pereira, 2004, pp. 436-437). Também Tavares (2010) destaca a diversidade de instrumentos de ensino/avaliação como fator essencial do processo formativo, desde que integrado numa conceção de ensino-aprendizagem e numa abordagem formativo-emancipatória que "estabelece elos de coerência com uma educação integral e libertadora" (cf. Tavares, 2010, p. 69). No atendimento dos requisitos de uma formação em avaliação nestes termos, os autores defendem igualmente a aplicação de estratégias desencadeadoras de atualização docente como sessões de diálogo entre professores ou de socialização da prática docente e o desenvolvimento de parcerias de partilha de saber fazer (Leite & Ramos, 2010). É nestes pressupostos que iniciámos o presente trabalho de investigação.

2.4. A formação pedagógica dos docentes das tecnologias da saúde

No debate até aqui apresentado, discutimos a atual condição de desempenho da atividade docente nas instituições de ensino superior. Ao abordar a questão da profissionalidade docente fomos na senda de autores como Alarcão (1996), Estrela & Estrela (2001), Pereira (2004) e Tavares (2010), defendendo a inevitabilidade da dimensão da investigação no desen-

volvimento profissional do professor, alicerçada na reflexão e análise constante das práticas individuais integradas na realidade educativa presente. Assim, pensar em formação contínua em avaliação dos professores do ensino superior implica pensar num referencial de avaliação apropriado e construído por cada um, adaptado às condições convocadas pelo Processo de Bolonha.

No caso das instituições de ensino superior em saúde, os requisitos da formação pedagógica dos professores das tecnologias reclamam atenção especial, atendendo às características próprias deste tipo de ensino, nomeadamente pela atividade assistencial prestada muitas vezes em simultaneidade com o exercício docente (cf. Pinto, 2008, p. 116). Mitre et al. (2008) referem ser precisamente na sequência desta particularidade, que a formação dos profissionais da saúde tem sido marcada pelo uso de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais, originando uma compartimentação do conhecimento em áreas especializadas, em prol da eficiência técnica. Comentam assim:

"Essa fragmentação do saber manifestou-se no aguçamento das subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, igualmente "contaminado", tem-se restringido, muitas vezes, à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdos, ao passo que, ao discente, cabe a retenção e repetição dos mesmos" (Mitre, et al., 2008, p. 2134).

Os professores das instituições de ensino superior em saúde são, na sua maioria, profissionais especializados em áreas próprias e refletem a diferenciação e qualificação profissionais inerentes ao exercício das funções de cada profissão, com plena responsabilidade profissional e autonomia técnica. Segundo o Decreto-Lei nº 564/99 de 21 de dezembro, os profissionais das tecnologias da saúde, desenvolvem as suas actividades no âmbito da prestação de cuidados, da gestão e da assessoria em saúde, competindo-lhes, designadamente, a conceção, planeamento, recolha e seleção, preparação e aplicação de todos os elementos necessários ao desenvolvimento normal da sua actividade profissional. Nesse sentido, atendendo à formação profissional dos professores sujeitos e atores da presente investigação, cabe-lhes a prestação de cuidados diretos de saúde, necessários ao tratamento e reabilitação dos doentes, por forma a facilitar a sua reintegração no respetivo meio social; Cabe-lhes ainda, a preparação do doente para a execução dos exames ou intervenção, assegurando a sua vigilância durante os mesmos, bem como no decurso do respetivo processo de diagnóstico, tratamento e reabilitação, por forma a garantir a eficácia e efetividades daqueles; Deve ainda este profissional assegurar, através de métodos e técnicas apropriadas, o diagnóstico, tratamento e reabilitação do doente, procurando obter a participação esclarecida deste no seu processo de prevenção, cura, reabilitação ou reinserção social;

Também no âmbito da sua atividade, os profissionais das tecnologias da saúde asseguram a oportunidade, a qualidade, o rigor e a humanização dos cuidados de saúde, a gestão técnico-científica e pedagógica dos processos de aprendizagem, a formação contínua e o aperfeiçoamento profissional, bem como a conduta deontológica, com vista a qualidade da prestação dos cuidados de saúde; Devem por isso desenvolver e ou participar em projectos multidisciplinares de pesquisa e de investigação (Decreto-Lei nº 564/99).

Os profissionais das tecnologias da saúde abrangidos neste trabalho enquadram-se legalmente na carreira de Técnico de Diagnóstico e Terapêutica, assumindo designações diversas dependendo das áreas de especialização como por exemplo Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública, Técnico de Cardiopneumologia, Técnico de Medicina Nuclear ou de Neurofisiologia ou Radiologia. Ainda no Artigo 6º do mesmo Decreto que regulamenta o exercício destas profissões, relativo ao conteúdo funcional das mesmas, pode ler-se a responsabilização destes profissionais ao "ministrar o ensino das tecnologias da saúde e ou orientar estágios profissionais no âmbito da sua profissão" (idem, *ibid*).

Como se depreende da análise descritiva e funcional das profissões apresentada, ainda que mencionando a formação contínua e a gestão técnico-científica dos processos pedagógicos, a especificidade e o carácter científico do desempenho destas encontra-se salvaguardado em detrimento dos modos de ensino e aprendizagem. De facto, não encontramos no enquadramento legal destas profissões algum tipo de regulação relativo à formação pedagógico-didática de docentes.

No entanto, surgem nestas áreas algumas preocupações sobre o perfil dos profissionais formados, que, dotados de uma "tendencial especialização precoce", podem resultar desenquadrados das necessidades da realidade atual (Mitre, et al., 2008, p. 2135). A este propósito, Andrade (2005) questiona por exemplo, no âmbito da formação em enfermagem (igualmente ministrada nas instituições de ensino superior em saúde), a orientação tradicional dos alunos, e aponta a dicotomia teoria/prática na formação fundamentando o choque com a realidade que se verifica nos recém-formados. A autora sugere para a descontinuidade das metodologias tradicionais ainda resistentes nas práticas, o ensino em parcerias, valorizando a complementaridade na orientação dos alunos feita pelo professor em simultâneo com o profissional (cf. Andrade, 2005, pp. 15 -16).

Mitre et al (2008) sugerem o uso de "metodologias ativas" de aprendizagem ou "aprendizagens significativas", construídas quer pela existência de conteúdos potencialmente significa-

tivos, quer pela adoção de uma atitude propícia para a aprendizagem. São envolvidas a autoiniciativa e as dimensões intelectuais e afetivas que fundamentam uma aprendizagem duradoura (Mitre et al, 2008, p. 2135). Ainda neste enquadramento, os autores enfatizam as práticas de avaliação subjacentes a qualquer estratégia utilizada, que deverá ser processual e formativa, portanto, uma atividade permanente e indissociável do processo de ensino-aprendizagem:

"Deve acompanhar os avanços dos discentes e reconhecer a tempo suas dificuldades, para intervir com sensibilidade. Ademais, a avaliação deve ser um processo amplo, que provoque uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os seus progressos, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar deliberações sobre as ações seguintes" (Mitre et al, 2008, p.-2138).

Sobre a capacidade dos profissionais da saúde em integrar na prática docente metodologias ativas e significativas e em tomar a avaliação como principal estratégia orientadora de mudança dos processos de ensino-aprendizagem, os autores acima citados defendem os registos sistemáticos, a autoavaliação e a cultura de um diálogo constante entre os atores (cf. Mitre et al, 2008, p. 2138). Ou seja, para além dos registos metodizados do desenvolvimento de competências dos estudantes no que respeita à autonomia, à capacidade organizativa, à participação, à elaboração de condições próprias de aprendizagem e à relação e comunicação com o grupo, os autores revêm na autoavaliação uma metodologia propiciadora da reflexão dos estudantes e dos professores sobre a concretização do conhecimento alcançado (idem, *ibid*).

Das investigações de Vasconcellos, Oliveira, & Berbel (2006) particularmente orientadas para o conhecimento das práticas avaliativas dos professores do ensino superior, decorre a ideia de importância da autoavaliação na gestação de processos de reflexão, por sua vez promotores da motivação, alteração ou aperfeiçoamento das práticas avaliativas. Isto é, muitas vezes na sequência da insatisfação ou preocupação com o próprio desempenho ou com a qualidade dos trabalhos realizados, que surgem momentos de reflexão decisivos. A autoavaliação dos professores é, neste contexto, muitas vezes desencadeada pela avaliação da unidade curricular e pela avaliação do desempenho docente por parte dos estudantes, originando alterações e tentativas de aperfeiçoamento das práticas avaliativas. A autoavaliação representa assim um importante auxílio no desenvolvimento dos conceitos de ensino e aprendizagem, e do papel de educador de cada professor, sendo igualmente considerada recurso imprescindível na procura de conscientização da importância da avaliação e das questões pedagógicas no ensino superior (idem, 450-451).

Para uma cultura de diálogo entre os atores devem ser preservados momentos que servem eles mesmos para a reflexão sobre o relacionamento e as interações entre professores e alunos, numa "construção dialógica comum de conhecimento do objeto de estudo" (Mitre, et al., 2008, p. 2138). As estratégias até aqui mencionadas, nomeadamente, os registos sistemáticos de progressão dos alunos, a práticas de autoavaliação e o estabelecimento de uma cultura de diálogo permanente representam assim metodologias ativas de ensino-aprendizagem, no seu conjunto promotoras do desenvolvimento da profissionalidade dos professores do ensino superior.

Especificamente na formação na área da saúde, o conceito de "aprender fazendo" (Mitre et al, 2008, p. 2138), pressupõe a produção do conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, estando os cenários de aprendizagem vinculados à prática direcionada pela teoria. Na formação pedagógica dos docentes médicos, Pinto (2008) relata a discussão assumida sobre as tensões entre o ensino da ciência de referência e o ensino da prática clínica, que leva muitos médicos a acreditar que a aprendizagem da profissão é apenas conseguida no exercício da mesma, sendo a teoria pouco relevante (cf. Pinto, 2008, p. 116). Ora, o uso de metodologias significativas ou ativas de aprendizagem procura romper com estas diretivas e objetiva a construção efetiva do conhecimento, sustentado pela transversalidade e interpenetração de saberes (Mitre et al, 2008, p. 2138).

Neste sentido, a avaliação com ênfase nos aspetos práticos é realçada por Tavares (2010), sendo mediada pelo diálogo entre os professores e os alunos, e entre professores, em que o ensino e a aprendizagem são equacionados por forma a "trazer significado e sentido para a vida do aluno, para sua prática profissional, social e pessoal quotidiana" (Tavares, 2010, p. 67). Ainda que recorrendo a outras metodologias chamadas de inovadoras, nomeadamente o recurso a pedagogia de situações-problema e de família de problemas (Alves, 2004, p. 80) ou o ensino pela problematização e a organização curricular em torno da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP (Mitre et al, 2008, p. 2140), ou a prática de seminários e a pesquisa de campo e relatórios (Gurgel & Leite, 2006, p. 153), prevalece na prática dos docentes do ensino superior em saúde a prova ou exame escrito como instrumento avaliativo (idem, ibid).

Assim, tendo em consideração as especificidades e condicionantes do ensino superior em saúde e dos seus professores, profissionais das tecnologias da saúde, como procuramos até aqui demonstrar, e perspetivando a avaliação enquanto estratégia orientadora de mudança, apresentamos o presente trabalho de investigação, acreditando na sua relevância, dado o objeto

de estudo considerado (avaliação) e o seu enquadramento no contexto de desenvolvimento do Processo de Bolonha.

As metodologias e técnicas de formação pedagógica dos docentes das tecnologias da saúde usadas ao longo da investigação são no seguimento deste contexto a seguir apresentadas.

Capítulo III: Opções Metodológicas

Neste capítulo pretendemos apresentar e justificar as opções metodológicas tomadas ao longo do percurso investigativo. Como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional, este percurso insere-se numa perspetiva sócio construtivista e numa metodologia maioritariamente qualitativa e descritiva que, ao tentar conhecer as conceções e práticas de avaliação dos professores de uma instituição de ensino superior particular em contexto de aplicação das diretivas do Processo de Bolonha, através de um estudo de caso, procurou produzir colaborativamente a mudança das suas práticas, suportado numa estratégia próxima da investigação-ação. A abordagem naturalística e interpretativa adotada termina com o desenho da investigação, fundamentado pela descrição do projeto colaborativo e do plano de formação desenvolvido.

1 . O percurso da investigação

1.1. Justificação, problema e objetivos do estudo

Perante o alinhamento das políticas nacionais do ensino superior aos modelos gerados na Europa e configurados especificamente no Processo de Bolonha, fomos confrontados nas nossas práticas, enquanto docente numa instituição de ensino particular, com algumas exigências, preocupações e, conseqüentemente, alguma insatisfação nos modos de ensino-aprendizagem, e necessariamente nas formas de avaliar. A partir destas novas questões e problemas, houve necessidade de compreender esta realidade educativa de contornos inicialmente pouco claros, configurada em discursos de mudança que, na prática, não apresentavam para nós compreensão imediata. Havia que procurar assimilar estes discursos e introduzir, se necessário, a bem da qualidade do ensino que se procurava praticar, novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Mais concretamente emergiram neste percurso algumas questões: sobre as conceções e condicionantes da mudança, quer a nível político, institucional, organizacional e, mesmo, a nível de desenvolvimento profissional dos professores; sobre as conceções dos docentes subjacentes às opções metodológicas de ensino e de avaliação; sobre as perceções dos estudantes destas novas metodologias e práticas avaliativas; sobre o que fazem na prática os professores e o que

dizem fazer; enfim, sobre a existência de uma aceção mais alargada da avaliação, coerente com os objetivos e solicitações do ensino e da sociedade atual, como procurámos desenvolver nos primeiros capítulos. Dito de outro modo, tratava-se de apreender como, em que sentido e em que condições acontecem, nesse contexto educativo, as esperadas mudanças nas funções e usos da avaliação numa instituição particular de ensino superior.

A procura de respostas a estas questões suscitou uma reflexão mais aprofundada sobre o tema da avaliação e um diálogo constante entre a teoria e a prática que, entretanto e em nossa opinião, se tornaram insuficientes para dar conta das necessidades imperativas de garantia da qualidade do ensino praticado. Neste sentido, houve indispensabilidade de investigar e intervir nesta realidade vivenciada por nós e por outros profissionais da saúde em exercício docente, com propósitos de desenvolvimento profissional e pessoal, integrados num grupo de reflexão e de ação através de um trabalho de investigação.

Deste modo, tendo em consideração a existência de défices de conhecimento de muitos professores da instituição estudada em relação a certas modalidades de avaliação, que poderia levar à inadequação das práticas profissionais, em função dos objetivos de Bolonha, propusemos desenvolver um trabalho que tomasse em consideração o princípio da reflexividade e que constituía o nosso problema de investigação:

- Compreendendo as conceções em avaliação dos professores de um instituto de ensino superior em saúde particular, que práticas poderiam ser identificadas pelos atores (professores e alunos) neste contexto de mudança, visando a superação dos défices assinalados por nós anteriormente?

Para conhecer esta realidade em particular, e no sentido do envolvimento e participação ativa dos intervenientes, com a conseqüente transformação das práticas, procedeu-se a um plano de ação, seguido de reflexão, e novamente ação. Partia-se portanto do princípio de que a mudança da realidade é feita pelos atores e não sobre eles. Neste âmbito, uma vertente metodológica com dimensões compatíveis com a investigação-ação surgia como opção mais indicada.

Assim, neste contexto, a investigação seguiria um carácter essencialmente qualitativo e descritivo, ao tentar conhecer as conceções e práticas de avaliação dos professores e, a partir destas, produzir colaborativamente a mudança nas práticas, não deixando todavia de ser também baseada em dados de natureza quantitativa, pelo acesso a dados estatísticos obtidos a partir de questionários realizados sobre as perceções dos estudantes. Construía-se deste modo,

um estudo de caso sócio construtivista, pela vertente de construção ou crescimento participado dos sujeitos, incluindo a investigadora, sustentado numa abordagem próxima da investigação-ação.

O estudo justificava-se a partir de cinco ordens fundamentais de razões ou objetivos: a) Inserir-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional; b) Enquadrava-se nas novas exigências de adaptação das instituições de ensino superior aos pressupostos de Bolonha; c) Procurava compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das opções metodológicas de ensino e de avaliação; d) Procurava apreender as leituras dos estudantes das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste novo contexto; e) Pretendia contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos da instituição em causa.

Ao enveredarmos por uma investigação com estas características, demo-nos conta do enorme acervo teórico existente sobre estas matérias, desenvolvido por diversos investigadores, ainda que integrados em diferentes áreas de saber, e sem referências relevantes ao contexto de ensino superior particular. Assim, seguimos com um plano de ação criteriosamente elaborado, suportados teoricamente pelo nosso quadro de referência tendo em consideração o contexto político, social e cultural, em paralelo com as orientações do Processo de Bolonha (Lima; 2002; Antunes, 2005; Amaral,2005; Simão, Santos, & Costa,2005; Leão,2007; Pacheco, 2009; Sousa; 2011). Defendemos uma perspetiva investigativa de formação sócio-construtivista (Boiko & Zamberlan,2001; Lopes, 2010; Santomauro,2010; Sousa, 2011; Dudziak; 2011) sustentada numa posição de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional (Freire, 1975; Apple, 1998; Nóvoa,1998; Fernandes,1998; Moreira & Vieira, 2001).

Procurámos com base em Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida, & Moreira (2007), Ferreira (2009), Ariza & Ferra (2009) e Sousa (2011), fundamentar um trajeto de investigação convergente com as posições do Processo de Bolonha. Para a construção de um percurso que se pretendia de formação orientada para a mudança, optámos pela avaliação enquanto objeto de estudo e campo de reflexão e de prática profissional repensado teoricamente por autores como Afonso (1998), Fernandes (2006), Cruz, Araújo, Pereira, & Martins (2010) e Pereira (2011), não deixando de ter em consideração muitas das conceções de avaliação subjacentes ao Processo

de Bolonha, e aquelas que defendem a reflexividade inscrita em determinadas modalidades de avaliação (Alarcão, 1996; Estrela (2001); Tavares (2010); Fernandes (2010).

Com enfoque particular na avaliação formativa, sustentámos o desenvolvimento de processos reflexivos (Perrenoud, 1999; Alves, 2004; Fernandes, 2010; Tavares, 2010; Estrela, 2010) numa lógica de regulação para a transposição didática de conhecimentos nos professores (Nóvoa, 1999; Pinto, 2008), questão particularmente pertinente no exercício da nossa atividade docente. Inserido em processos de desenvolvimento profissional (Shulman, 2000; Day, 2001; Flores, 2007) apresentámos estratégias de formação em avaliação (Sacristán, 1999; Nadal & Leão, 2002; Afonso, 2010; Fernandes, 2010) que numa pesquisa de natureza híbrida se concretizou num estudo de caso de natureza sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional, com dimensões de investigação-ação. Os autores citados a título de exemplo no nosso quadro teórico de referência servem aqui para reafirmarmos a nossa posição enquanto investigadores, na defesa da realização de um trabalho em contexto de ensino superior privado, com a participação ativa e colaborativa de professores profissionais da saúde, residindo nesta última particularidade de formação dos sujeitos o carácter inovador da investigação.

1.2. O objeto de estudo

Atentos ao processo de apropriação dos modelos configurados na Declaração de Bolonha e, estando nós posicionados num modelo sócio-construtivista e de crescimento pessoal e profissional, o nosso objeto de estudo incide sobre as práticas de avaliação em contexto de ensino superior privado nas áreas da saúde, ao nível das conceções, modalidades e instrumentos, e o seu impacto nas práticas dos professores e alunos.

As conceções de avaliação dos docentes representam neste estudo uma via privilegiada para conhecer, descrever e entender a natureza das opções avaliativas dos professores profissionais de saúde, dentro do contexto de aplicação das diretivas de Bolonha, permitindo deste modo identificar as lógicas e racionalidades que os mobilizam (Silva, 2004) e que estão na origem dos referenciais seguidos ao nível de uma instituição de ensino particular¹⁸.

¹⁸ Referimo-nos aqui às normas instituídas e seguidas pelos professores da instituição onde realizámos o estudo, criados e adaptados às diretivas do Processo de Bolonha, nomeadamente no que respeita ao currículo adotado e às modalidades e práticas de avaliação preconizadas, à carga e distribuição horária e contato com os alunos e ainda às práticas de ensino-aprendizagem centradas na autonomia do estudante.

A avaliação tomada como objeto de estudo e de prática justifica-se pela nossa percepção da presença de fortes contradições entre discursos e práticas dos professores do ensino superior particular, alicerçadas em concepções de avaliação como ação classificatória e autoritária, sendo provavelmente reflexo das histórias de vida dos professores como alunos e como docentes (Hoffman, 1999; Cunha, 2006), reforçadas no âmbito próprio deste trabalho, pela natureza específica das formações profissionais com escassos conhecimentos pedagógicos dos docentes. Neste quadro, tornava-se necessária a tomada de consciência destas concepções e das suas influências, para que as práticas avaliativas não reproduzissem a arbitrariedade e o autoritarismo presentes nos discursos de alguns professores com quem partilhámos, no sentido de, como refere Hoffman (1999, p. 3), ser possível a construção de uma avaliação desmistificada de um passado ainda muito em moda. Como refere a autora,

"Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola" (Hoffmann, 1991, p. 52).

Também Cunha (2006) menciona que,

"Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência" (Cunha, 2006, p. 259).

Subjaz neste contexto o entendimento de que a prática do professor universitário em docência é uma decorrência natural. Ou seja, por tradição, espera-se que o professor assuma o papel de especialista de uma área, tendo-se apropriado do conhecimento legitimado em termos académicos no seu campo científico. O domínio dos conteúdos é alicerçado nas atividades de investigação para garantir a capacidade potencial de produção de conhecimento. Nesse processo de naturalização profissional, o professor tende a ensinar a partir da sua experiência como aluno, inspirado nos seus antigos professores

Os professores enquanto sujeitos alteram as suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (Cunha, 2006, p. 258). A desconstrução fundamentada das concepções de ensino dos professores universitários é um processo de decomposição mediado pela investigação, com vista à estruturação de ações educativas sustentadas que, na linha de Freire (1975, p. 100), exige "uma arqueologia" da consciência que permite, através de esforço, refazer caminhos que levam a procedimentos de crescimento pessoal e profissional.

Ainda assim, a concepção de avaliação que transparece nas práticas dos professores do ensino superior é uma avaliação classificatória, arraigada ao modelo de "transmitir-verificar-registar", contrária à evolução que se pretende de uma avaliação mediadora, que permite a reorganização do saber pelo aluno e pelo professor (Hoffman, 1991, p. 67).

Tomando como fundamento uma adaptação de Hoffman (1991; 1993), vários fatores poderão estar na origem desta concepção de avaliação nos professores do ensino superior, nomeadamente: a autonomia didática dos professores, decorrente das suas especializações em determinadas disciplinas e/ou áreas de saber, dificultando a articulação necessária entre os docentes, que levaria a uma reflexão conjunta sobre questões da pedagogia; a estrutura curricular, neste caso por ECTS (sistema de créditos académicos), segundo os protocolos recomendados pelo Processo de Bolonha, que, ao abstrair a seriação conjunta dos alunos, impede os professores de avaliarem os seus trajetos, quer em termos de acompanhamento efetivo dos seus avanços, quer das suas dificuldades; e ainda a natureza da formação didática dos professores, revestida na maioria das vezes, de um quadro de ausência absoluta de conhecimentos teórico em avaliação educacional (Hoffman, 1993, p. 51).

A avaliação das aprendizagens no ensino superior é, no quadro descrito, considerada um problema crítico, fonte de incerteza e descontentamento pessoal, já que os professores não estão satisfeitos com a avaliação que fazem e querem mudar, por considerarem que mudando a avaliação é possível melhorar a qualidade de ensino (Ludke, 1995, p. 63). Salientam-se neste propósito de mudança das concepções e das práticas de avaliação as diferentes perspetivas apresentadas pelos autores, sustentadas na dicotomia avaliação/educação (Hoffman, 1999) ou no binómio avaliação/formação (Ludke, 1995), que, no seu âmago, representam a necessidade emergente de formação dos professores do ensino superior nesta área, quer do ensino público, quer do ensino particular.

Desenvolver planos de formação profissional docente implica, para além da desconstrução de concepções de avaliação, integrar no contexto de mudança proposto nas diretivas de Bolonha, modalidades e instrumentos adequados a uma perspetiva sócio construtivista e de desenvolvimento do aluno, ou seja, de igual crescimento pessoal, assumindo que a avaliação se tornou mais importante do que os processos de ensino-aprendizagem, em que é apontada a necessidade de se substituir a "Pedagogia da Avaliação" pela "Pedagogia do Ensino-Aprendizado" (Saúl, 1988).

Nestes termos, defendemos um papel mais ativo do professor no desenvolvimento do currículo, como propiciador de novas situações de aprendizagem e de interação dos estudantes, entre e em cada um, onde assumimos a natureza formativa da avaliação (Fernandes, 2006, p. 29). Tendo em consideração as diretivas comunitárias do projeto "Tuning" (2000) para a educação superior na Europa, a avaliação formativa é a modalidade de preferência nos processos de ensino-aprendizagem, a qual sustentada em mecanismos de feedback informativo ou retroação, permite a regulação dos processos tanto por parte dos alunos, como por parte dos docentes.

Decorrente destes pressupostos, a avaliação tomada como objeto de estudo e de prática é uma avaliação formativa, onde o sujeito é participante da regulação da sua aprendizagem, e onde faz parte integrante do projeto educativo circundante (Perrenoud, 1999). Nesta perspetiva de avaliação formativa, a sua prática é mediadora (Hoffman, 1999) na condução dos processos e, sendo facilitadora, é centrada na gestão da aprendizagem (Hadji, 1994).

Com efeito, as representações dos alunos sobre esta temática, obtidas em diferentes fases do estudo, permitiram captar, descrever e caracterizar as práticas de avaliação em uso e quais as modalidades e instrumentos identificados por eles como contributivos na sua aprendizagem. Como refere Saúl (1994), é necessário mobilizar os alunos no sentido de se envolverem mais no processo de ensino-aprendizagem, e fazerem com que entendam o patamar de conhecimento onde estão e consigam retomar o seu trabalho.

Atendendo ao carácter regulador de algumas modalidades como a autoavaliação, a avaliação formativa e contínua, as perceções dos estudantes possibilitam compreender o impacto destes novos modelos de ensinar, aprender e avaliar. Constata-se neste contexto educacional, mobilizado pelo Processo de Bolonha, o envolvimento e o impacto de transformação dos sujeitos, professores e alunos.

Neste sentido, ao nível das instituições de ensino superior particular nas áreas da saúde, no âmbito das quais este estudo se integra, a composição e a formação académica do corpo docente que ministra os cursos representa uma questão central na qualidade do ensino, sendo espectável o desenvolvimento de características de práticas reflexivas integradas em planos de desenvolvimento profissional dos professores de modo participado e na construção progressiva de uma cultura e linguagem comum de avaliação, quer entre professores, quer entre professores e alunos (Day, 2001), sustentando a realização da presente investigação.

1.3. As questões orientadoras

Tendo como referência o problema da investigação, houve necessidade de uma explicação mais detalhada em questões específicas como modo de orientação do percurso investigativo. Assim, se o problema desta investigação se desenvolvia em torno do conhecimento das concepções e práticas de avaliação numa instituição de ensino superior particular, foram colocadas no seu seguimento diversas questões que deram sentido ao trabalho de pesquisa realizado.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as questões orientadoras de uma investigação devem ser dirigidas para a ação, ser abertas, possibilitando a emergência de variadas alternativas e ser orientadas para uma natureza descritiva e interpretativa (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Foi atendendo a estas características que formulámos as seguintes questões:

- ✓ Há constrangimentos institucionais subjacentes às práticas avaliativas dos professores?
- ✓ Que opções metodológicas de avaliação são feitas pelos professores?
- ✓ Que concepções de avaliação estão por detrás daquelas opções?
- ✓ Que leituras são feitas pelos alunos destas opções metodológicas?
- ✓ Que práticas são levadas a cabo pelos docentes no seu dia-a-dia?
- ✓ Há incongruências entre discursos e práticas de avaliação dos professores no que respeita às opções metodológicas?
- ✓ Tendo em conta a formação profissional da maioria dos docentes das instituições de ensino superior particular, que influências sofrem as suas atividades pedagógicas?
- ✓ Existem práticas institucionalizadas ou os professores têm autonomia de decisão quanto às modalidades e instrumentos a utilizar?
- ✓ Que princípios e preocupações mobilizam os professores nas suas práticas, no sentido de contribuírem para a qualidade do ensino praticado?
- ✓ Os professores usam a autoavaliação para refletirem sobre as suas práticas?
- ✓ Partindo do princípio que os professores usam a reflexão sobre as suas práticas em alguns momentos da sua atividade, de que modo se tornou visível e agente de mudança?
- ✓ Os professores implementam práticas inovadoras de avaliação?

- ✓ Os estudantes usam a autoavaliação para fins reguladores das suas aprendizagens?
- ✓ Os estudantes identificam nas práticas de avaliação sinais de inovação pedagógica contributivas para o seu sucesso académico?
- ✓ A que fontes recorrem os professores da instituição para se desenvolverem profissionalmente? É possível a execução de planos de formação reflexiva nos professores?
- ✓ É possível a implementação de estratégias de investigação-ação (ou próximas da investigação-ação) no seio de uma instituição de ensino superior particular no sentido de criar uma cultura de avaliação entre professores e alunos?

A multidisciplinaridade de questões orientadoras da investigação que nos propusemos seguir suscitou muitas outras interrogações, dada a complexidade do objeto de estudo e do contexto em que decorreu. Salvaguardamos, no entanto, as questões centrais aqui apresentadas, por terem servido de fio condutor do trabalho.

2 . Sobre a natureza híbrida do estudo

Subjacente a qualquer investigação social encontra-se a perspetiva reflexiva adotada pelo investigador, assente num sistema de crenças ou visão do mundo designado pelos autores de paradigmático¹⁹, da qual depende o tipo de conhecimento produzido, e que o leva a tomar posições "não apenas teóricas e metodológicas, mas sobretudo práticas, morais, éticas e políticas" (Guba & Lincoln, 1994; Moreira, 2005). Nestes modelos de investigação debate-se ainda hoje sobre o contributo das pesquisas qualitativas e quantitativas, frequentemente descritas em oposição (Pardal & Correia, 1995; Craveiro, 2007), apesar de haver indicações da sua utilidade em certos estudos, da combinação das duas perspetivas para uma melhor perceção, explicação ou aprofundamento da realidade estudada (Craveiro, 2007). Na base desta querela, (Cesar, 2005; Meirinhos & Osório, 2010), encontra-se a questão da objetividade de indicadores, que alguns

¹⁹ Segundo Serrano (2004), um paradigma é um sistema de crenças, de princípios e de postulados que sustentam, dão significado e orientam as práticas de investigação. Seguimos no entanto na linha de Moreira (2005) que entende um paradigma como uma matriz de pressupostos e crenças acerca da natureza e das finalidades de uma investigação, preferindo no entanto o termo "modelo" em sua substituição, onde é dada ênfase às características críticas de um processo que pode ser conduzido de diferentes modos.

investigadores defendem não existir nos fenómenos sociais dada à sua natureza humana, sendo por isso os estudos qualitativos dependentes de variáveis sociológicas "não mensuráveis" (Pardal & Correia, 1995).

Stake (1995) seguido por Moreira (2005,p.122), toma a designação de qualitativo/quantitativo para se referir ao método utilizado e não propriamente ao modelo de investigação adotado, apesar dos estudos qualitativos serem frequentemente "fenomenológicos, hermenêuticos e etnográficos", podendo fortuitamente recorrer a métodos quantitativos. Na tipificação dos estudos qualitativos, Silva (2004) acrescenta à necessidade de abordagem de modo interpretativo (hermenêutica) uma outra, designadamente holística, que permite abarcar o fenómeno na sua totalidade, atendendo à contextualização e à compreensão do seu objeto de investigação (Silva, 2004, p. 268).

Sobre a abrangência do lexema "qualitativo" Chizzotti (2003) salienta ainda outras teorias, para além das já citadas, que poderão estar na origem da combinação de tendências num só método, como a construtivista, crítica, feminina ou pós-modernista; podendo igualmente tomar outras denominações quanto ao tipo de pesquisa que fomenta no investigador, como participante, pesquisa-ação, história de vida; ou ainda naturalística, no sentido em que o pesquisador partilha do ambiente onde se desenrola a investigação. Para o autor, a evolução desta modalidade de pesquisa (qualitativa) abriga tensões que a distanciam cada vez mais de teorias, práticas e estratégias únicas de investigação (cf. Chizzotti, 2003, p. 223). É neste suporte teórico que alicerçamos o nosso estudo, recorrendo a diversas metodologias, métodos, técnicas e instrumentos de investigação.

Apesar das diferentes designações e fundamentos, toda a investigação é, como inicialmente introduzimos neste debate, distinguida pelo posicionamento que o investigador toma e aborda face à tarefa investigativa, principalmente naquelas em que se vê como instrumento principal na análise e recolha de informação, mas também no modelo de investigação subjacente (Moreira, 2005). Assim, atendendo à diversidade de opções metodológicas disponíveis em ciências sociais e dado que a escolha do percurso deve ser feita em função da natureza do problema a estudar (Serrano, 2004; Silva, 2004; Craveiro, 2007), considerámos pertinente posicionar-nos num modelo de investigação qualitativa que, sendo multimetódica, é fundamentada por uma abordagem interpretativa, construtivista e naturalista, face ao seu objeto de estudo (Silva, 2004; Cardoso, 2012), recorrendo no entanto em certos momentos a métodos quantitativos, para a obtenção de alguns dados da investigação que de outra forma seriam de difícil recolha.

Ou seja, como refere Cesar (2005), a abordagem qualitativa é, numa definição muito genérica mas concludente, aquela que engloba estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade, ainda que recorra em diferentes momentos a dados qualitativos e quantitativos de investigação.

Meirinhos & Osório (2010) salientam neste enquadramento a relevância na utilização simultânea de dados quantitativos e qualitativos na mesma investigação, no sentido de complementaridade e não de oposição metodológica, sustentando mesmo um contínuo entre os dois modelos (cf. Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). A escolha desta metodologia para o nosso estudo recaiu essencialmente na perspetiva dos sujeitos da investigação, os professores de uma instituição de ensino superior particular, permitindo, segundo Bogdan & Biklen (1994), descrever em profundidade os fenómenos por meio da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, numa tentativa de compreender as perspetivas dos indivíduos sobre determinado assunto (Craveiro, 2007, p.203).

Considerando na investigação qualitativa a ênfase na interpretação como característica mais marcante, Cardoso (2012) afirma o duplo princípio de causalidade resultante nos indivíduos, nomeadamente na construção do conhecimento da natureza e dos outros e na condução no empreendimento de determinadas ações geradas por esse conhecimento. Salienta-se deste modo o carácter de utilidade e sobretudo de acessibilidade em pesquisas interpretativas para os professores, essencialmente porque, não sendo uma escrita puramente académica, privilegia as interpretações dos docentes, em vez de as encarar como objetos de pesquisa (cf. Cardoso, 2012, p. 74). Assim, no seguimento dos ideais de utilidade, acessibilidade das pesquisas e procura do conhecimento construído pelos sujeitos, no âmbito do problema proposto para a investigação - Seguindo o princípio da reflexividade e compreendendo as conceções em avaliação dos professores de um instituto de ensino superior em saúde particular, quais as práticas (de avaliação e de ensino-aprendizagem) são identificadas pelos atores (professores e alunos) neste contexto de mudança, como cooperantes em todo o processo de ensino com êxito - deu-se exclusiva ênfase às representações dos professores, conduzindo à compreensão dos fenómenos (idem, *ibid*).

De igual modo, tendo em conta o contexto particular de desenvolvimento e implementação do Processo de Bolonha em curso, a abordagem qualitativa de investigação pareceu-nos importante na transformação da realidade vivida pelos docentes do instituto, auxiliando na concretizar da adaptação tão pretendida pela reforma.

Neste quadro, Bogdan & Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa passível de ser incorporada nas práticas de diversos modos, desde logo pelos professores e outros agentes educativos em contacto com os alunos, no sentido de se tornarem mais eficazes. Ao fazer parte integrante das práticas diárias dos docentes, a abordagem qualitativa permite-lhes tornarem-se observadores atentos, servindo de meio para conscientemente transformar a formação praticada. A incorporação no currículo escolar da abordagem qualitativa permite inclusivamente a realização de estudos pelos alunos, baseados em entrevistas e na observação participante dos fenómenos (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 285), tornando-os sujeitos integrados na mudança. Ainda que os autores se refiram especificamente a uma perspetiva de investigação qualitativa a ser integrada nas práticas diárias dos professores, e não propriamente ao contexto de desenvolvimento de uma investigação no âmbito de uma dissertação, parece-nos pertinente salientar o carácter de mudança acionado nestas experiências, consideradas como base de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que, fazendo parte dos usos no dia-a-dia das instituições, promovem competências que por sua vez proporcionam informação importante para "ajudar as pessoas a viver num mundo mais compatível com as suas esperanças" (idem, *ibid*), ou como refere Guerra (2010), servem de fermento de mudança nas mãos dos atores.

A este propósito, Cardoso (2012, p. 74), salienta ainda a compreensão teórica oriunda da investigação qualitativa que, no caso da investigação pedagógica, permite ao investigador enquanto prático profissional ou especialista educacional, a obtenção de maior qualidade no seu trabalho pedagógico, sustentado pela reflexão sobre a eficácia profissional e a sua otimização.

Ou seja, ao integrarem práticas de investigação qualitativa nas suas experiências educativas, tanto professores como alunos se tornam agentes de mudança adaptados a processos de transformação como o Processo de Bolonha. Portanto, nas pesquisas qualitativas são valorizados os processos e não os produtos, e há preocupação na compreensão e na interpretação dos fenómenos e nos factos que lhe estão na origem, mais do que na procura de causas para os mesmos (Serrano, 2004; Craveiro, 2007). Na investigação qualitativa é possível e até desejável o uso de um variado leque de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tendo em conta a natureza complexa das questões a abordar e do contexto institucional onde decorre, sendo que o investigador deve encontrar-se plenamente integrado no campo de ação dos investigados (Silva, 2004; Martins, 2006), indo de encontro ao carácter naturalístico da pesquisa, anteriormente mencionado.

Para Cardoso (2012, p. 75), o investigador qualitativo é aquele que procura a compreensão do mundo social e da experiência humana, partindo da sua posição enquanto indivíduo cultural e historicamente integrado, onde parte das suas próprias narrativas para investigar o mundo que o rodeia; realiza trabalhos que revelam claramente essas experiências, assumindo não apenas a descrição das mesmas mas, essencialmente, contribuir para a sua transformação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), neste tipo de pesquisa é muito frequente o uso de observação participante e de entrevistas, que permitem ao investigador colocar-se próximo dos sujeitos da investigação, possibilitando a compreensão detalhada das suas conceções sobre um determinado assunto. Yin (Yin, *Introducing the World of Education*, 2005) (2005) sustenta na observação participante um modo particular de observação, em que o investigador pode assumir ativamente uma variedade de papéis, podendo mesmo fazer parte dos acontecimentos a serem estudados. Outros autores defendem existir um contínuo entre a observação não participante e a participante, sendo que a ideia de participação não é absoluta, ocorrendo em diferentes momentos e com diferentes graus de implicação de participação pelo mesmo investigador (Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). Assim, nesta investigação adotamos as técnicas de recolha de informação atrás citadas entre outras, o que nos remete para a questão do nosso posicionamento enquanto investigadores.

De facto, ocupamos ao longo da investigação uma dupla postura decorrente da nossa posição de docente na instituição em causa, portanto de professora (participante) e investigadora, integrada numa atmosfera algo conturbada resultante do estatuto do ensino superior particular vivenciado na altura o que dificultou por um lado o acesso às realidades subjetivas das conceções em avaliação dos docentes, facilitando por outro lado, pela familiaridade com os sujeitos, com as suas subjetividades e com a própria instituição (Silva, 2004, p. 270). A este propósito, Máximo-Esteves (2008) salienta o papel de "participante completo" desempenhado pelo professor investigador que, pela natureza do seu trabalho, participa integralmente e quotidianamente no contexto de investigação, numa sobreposição de papéis condicionante nos resultados obtidos. De facto, a familiaridade total com o contexto e o conseqüente envolvimento racional e emocional na cultura local, podem ser bloqueadores de discernimento sendo no entanto a capacidade de compreensão mais ampla e profunda das questões da investigação, para além de haver já no investigador participante facilidade na aceitação pelo grupo evitando atitudes de resistência e reserva (Máximo-Esteves, 2008, p. 85).

Reconhecemos portanto o problema da interferência na investigação, consequente do duplo papel de investigador e de participante que, representando uma questão complexa, deve ser incluída na investigação e não negligenciada ou anulada, na certeza de que através desta implicação resulta uma maior aproximação dos dados, uma maior facilidade na interpretação das variáveis e do contexto, e da compreensão das motivações dos envolvidos na investigação (Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). Assumimos na implicação do investigador a sua relação com o objeto de investigação, a existência de um papel mais construtivo do sujeito e portanto, a existência de uma realidade subjetiva. Perante esta certeza de proximidade, tivemos como investigadores, que acautelar durante a investigação com recurso a cuidados metodológicos, para que: "A subjetividade dos atores, enquanto expressão direta e verdadeira da própria realidade e, portanto, tida como facto sociologicamente objetivo, pudesse ser captada e revelada como uma visão contextualizada (e consensualizada) e não perdesse a objetividade desejada em qualquer investigação" (Silva, 2004, pp. 270-271).

Abordar a questão da subjetividade inerente às práticas de investigação qualitativa remete-nos para outra discussão, nomeadamente, sobre o carácter de validade e de fiabilidade da mesma. De facto, em ciências naturais nas quais nos integramos pela formação em tecnologias da saúde, toda a investigação é assegurada por rigorosos métodos de controlo de qualidade, com dominação de variáveis físicas e portanto mensuráveis, característica dos métodos exclusivamente quantitativos. Na verdade, definido com processo estatístico com função de assegurar a qualidade dos produtos obtidos, o controlo de qualidade nas ciências naturais encontra-se associado a conceitos como a exatidão e a precisão dos métodos e técnicas de medição, matematicamente traduzidos em médias e desvios padrões que, por meio de regras estatísticas bem assentes, asseguram o desenrolar dos processos dentro de parâmetros previamente referenciados e ajustados.

Tendo em conta a natureza interpretativa do trabalho que desenvolvemos, procuramos encontrar critérios de modo a garantir a qualidade de um estudo "credível e verosímil", submetendo-o ao conceito de "subjetividade disciplinada", fazendo a equivalência entre os conceitos de "qualidade e de validade" (Rodrigues, 1999; Moreira, 2005; Ponte, 2006) adaptada ao uso de uma metodologia qualitativa de estudo de caso.

Particularmente nesta metodologia são essenciais os critérios de qualidade e portanto de validade no sentido de assegurar a autenticidade das conclusões produzidas, "não sendo unica-

mente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador " (Ponte, 2006, p.13) ou "com nenhum controlo das variáveis, dando azo à interpretação selvagem que permite todas as interpretações possíveis e todas as projeções das perceções teórico-ideológicas dos investigadores " (Guerra, 2010, p.40).

Para além destes critérios, os autores discutem igualmente o conceito de fidedignidade para garante da qualidade da investigação, igualmente designado de fidelidade, credibilidade ou fiabilidade, residindo nos termos a imposição do dever de acreditar ou de confiar no que é medido ou resultado (Lincoln & Guba, 1994; Rodrigues, 1999; Pereira, 2004).

A procura de legitimidade na construção de investigações baseadas em estudos de caso leva os autores a definirem critérios mais rígidos de qualidade, à semelhança das ciências naturais. Num trabalho de cariz maioritariamente qualitativo como o desenvolvido, procuramos igualmente seguir os critérios de Ponte (2006) como: a) A adequação; b) A clareza; c) O carácter completo; d) De credibilidade e e) O significado, aplicados aos componentes fundamentais de um estudo.²⁰

Baseados nestes critérios, procuramos relatar o estudo de caso de modo explícito, respeitando a formulação do problema e do modelo geral do estudo com significado, considerado adequado e completo na sua descrição, por reconhecer no hibridismo metodológico e processual que adotamos, "algum desajuste de critérios mais ortodoxos, associados à investigação académica " (Moreira, 2005). Segundo Ponte (2006), a validade poderá ser: conceptual, interna e externa, relacionando-se diretamente com a precisão dos resultados obtidos.

Por outro lado, Máximo-Esteves (2008, pp.114-115) refere-se a estes conceitos como sendo desajustados de investigações de que são exemplo os estudos etnográficos e as histórias de vida, por serem estudos microcontextualizados e portanto "não pertencerem ao mesmo universo " (das investigações fundamentadas em assunções "verdadeiras").

Atendendo ao carácter do estudo que adotámos preferimos a via da fundamentação teórica dos conceitos essenciais e dos instrumentos usados, onde procuramos dar conta da validade conceptual da investigação no seguimento dos critérios defendidos atrás por Ponte (2006).

20 Dentro dos critérios de "credibilidade da investigação e da recolha de informação" Rodrigues (1999, p.59) escreve numa perspetiva de análise curricular da avaliação um conjunto de 30 padrões criados para proporcionar um "índice da validade global" agrupados segundo Stufflebeam & Madaus (1986) de acordo com quatro atributos a reter na avaliação: utilidade, exequibilidade, "justiça" e rigor. De fato, das categorias de padrões referidos é a "utilidade que estabelece o quadro de referência à validade, já que esta depende diretamente da utilização que se pretende da avaliação." Nas investigações desenvolvidas com estudos de caso, procura-se, à semelhança do rigor da avaliação usada, explorar critérios que confirmam utilidade nas pesquisas realizadas.

Nos estudos de caso, Yin (2005), salienta o papel da teoria na fundamentação destes modelos de investigação, por considerar importante na verificação do propósito de desenvolvimento ou testagem da mesma, não se referindo às grandes teorias das ciências sociais mas, antes, à teoria necessária para o desenvolvimento de um projeto, suportado por algumas proposições teóricas abordadas na bibliografia sobre o assunto.

Stake (2007), nesta ordem de ideias, defende igualmente a organização de conceitos que traduzam a compreensão do que é já conhecido, ou mesmo, a existência de estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados de investigação.

Portanto, como refere Cardoso (2012), numa perspetiva qualitativa, o papel do investigador é o de procurar atingir uma visão holística do contexto/objeto de estudo, atendendo à sua coerência, à sua natureza organizacional e às suas normas, quer sejam implícitas ou explícitas, na demanda do rigor desejado, traduzido pelos conceitos de "confiabilidade, credibilidade, transferibilidade, fiabilidade, aplicabilidade/relevância e confirmabilidade" (Cardoso,2012, p. 74).

Atendendo às características até aqui descritas, consideramos pertinente o uso de estudo de caso na nossa investigação dada a sua natureza interpretativa/qualitativa, sendo igualmente verdade que têm sido mais usuais aqueles em que se combinam tanto métodos qualitativos, como métodos quantitativos com toda a legitimidade (Coutinho & Chaves, 2002; Ponte, 2006). O nosso trabalho inscreve-se nesta tipologia mista de pesquisa porque, como salientam Costa & Paixão (2004, p.89):

"Esta característica dos estudos de caso, para lidarem com acontecimentos comuns em contexto natural, representa uma vantagem pela menor possibilidade de se perderem detalhes que, noutras abordagens mais vocacionadas para o rigor frio da análise estatística, seriam desprezadas, por irrelevantes. Aqui, podem alertar para a necessidade de um olhar sob outra perspectiva, proporcionando uma dinâmica que potencia o carácter interventivo destes estudos, pelo feedback que os seus participantes vão tendo."

Por permitir a utilização de uma grande variedade de técnicas de investigação ao empregar dados de ordem qualitativa e/ou quantitativa, encontram-se mais frequentemente na literatura métodos aliados ao estudo de caso, pelo posicionamento crítico dele decorrente (Costa & Paixão, 2004, p.90), ocupando um lugar de proeminência tal na investigação educativa que, enquanto referencial metodológico com grandes potencialidades importa agora, no contexto do presente trabalho explorar (Coutinho & Chaves, 2002; Craveiro, 2007; Duarte, 2008).

3 . Estudo de caso

Descrita como estratégia de investigação, a metodologia de estudo de caso enquadra-se nas características dos modelos de investigação qualitativa, regendo-se por isso, pela lógica das diferentes e sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação dos dados, tendo como especificidade o objetivo de estudar intensivamente (carácter holístico) um ou poucos casos (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). Esta especificidade é adjectivada por Ponte (2006) como particularística, na medida em que trata deliberadamente de uma situação que se supõe ser única, onde se procura descrever o que há de mais essencial e característico, tendo sempre um forte cunho descritivo. Apesar deste último fator distintivo, um estudo de caso não precisa ser meramente descritivo, segundo o mesmo autor, podendo igualmente ter "um profundo alcance analítico (Ponte, 2006, p. 1).

No entanto, em vez de estratégia, Cesar (2005) atribui ao estudo de caso a designação de método, defendendo-o como um conjunto de processos através dos quais é possível conhecer-se uma determinada realidade, produzir um objeto ou desenvolver certos comportamentos. Caracteriza-se portanto por um conjunto de procedimentos sistematizados na descrição e explicação dos fenómenos estudados, sendo a opção destes procedimentos assente quer na natureza do objetivo que se quer estudar, quer no próprio objetivo do estudo (Cesar, 2005, p. 1).

A perspetiva holística inerente ao estudo de caso numa visão sistémica, ampla e integrada, que pretende a preservação e a compreensão do "caso" no seu todo e na sua singularidade, são a razão de muitos autores preferirem a designação de estratégia de investigação em vez de metodologia, atribuindo-lhe eleição na forma de "organização de dados preservando o carácter único do objeto social em estudo" (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223).

Ponte (2006) não defende o estudo de caso como metodologia, mas antes, como um *design* de investigação, passível de ser conduzida sob a alçada de diferentes paradigmas, desde o positivista, o interpretativo ou o crítico. Esta posição vai de encontro a Cesar (2005), que refere a importância na definição clara do quadro epistemológico e das formas de representação da realidade, e que servem de referência quando o investigador faz as suas opções metodológicas (Cesar, 2005, p. 2). De facto, os estudos de caso devem ter uma orientação teórica bem definida, servindo de base para a formulação de questões, instrumentos de recolha de dados e análise de resultados bem delimitada. Neste pressuposto Ponte (2006) considera numa citação de Merriam (1988):

"O enquadramento teórico de um estudo de caso é de tal modo importante que o seu valor global deriva tanto das suas propriedades intrínsecas como da forma como ele se situa em relação a estudos anteriores e expande os seus resultados" (Ponte, 2006, p. 5).

Na definição de estudo de caso, Coutinho & Chaves (2002, pp. 224-225) avançam com o propósito de ser uma investigação empírica, baseada no raciocínio indutivo que, atendendo a diversas e múltiplas fontes de dados, depende fortemente de um trabalho de campo que não é experimental. Aliás, nos estudos experimentais há uma cuidadosa manipulação de variáveis, são estudados os "efeitos de uma ou mais situações, métodos ou materiais alternativos " e constituem trabalhos interventivos com recurso a metodologias maioritariamente quantitativas (cf. Ponte, 2006, p. 2). Segundo Coutinho & Chaves (2002, p. 7), de um estudo de caso fazem parte cinco características básicas: trata-se de um sistema limitado e com fronteiras, isto é, no tempo, acontecimentos ou processos, nem sempre de leitura fácil e precisa; é um caso sobre algo que é necessário identificar para orientação da investigação; deve ser preservado o carácter singular, específico, característico e complexo do estudo de caso; trata de uma investigação que decorre sempre em ambiente natural e, no qual o investigador recorre sempre a uma grande multiplicidade de fontes de dados e métodos diversos.

Robert Yin (2005) considera no desenvolvimento de projetos a abordagem de estudos de caso, uma componente difícil, pois que, enquanto estratégia de pesquisa, carece de sistematização, o que leva a que as características dos estudos de caso não sejam totalmente coincidentes entre estudos, dependendo da importância que cada autor atribui ao desenho metodológico e a certas variáveis. Nestes pressupostos, o autor avança com características que considera essenciais em estudos de caso: deve ser completo, ou seja, deve ser estudado dentro de fronteiras delimitadas, narrado exhaustivamente a partir de evidências relevantes e planeado de modo a que a sua finalização não seja limitada pelo tempo ou recursos; o caso deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas contemplando outras explicações para além daquelas tomadas como opção durante o estudo; as evidências devem ser fortemente válidas para suscitar interesse e confiança do leitor; deve igualmente ser narrado de forma atraente para que o leitor se sinta aliciado pela leitura do estudo (Alves-Mazzotti, 2006, p. 645).

Há inclusivamente diferentes linguagens para aspetos semelhantes na descrição de estudos de caso por distintos autores, como resultado da interpretação de cada investigador, o que determina uma fundamentação mais redutora, muitas vezes integrada como estudo mera-

mente qualitativo na senda de Stake (1999, ou então classificado como abordagem mais abrangente segundo Yin (2005).

A implicação direta do investigador e o seu forte cunho descritivo levam muitos autores a associar o estudo de caso à investigação qualitativa, como aliás inicialmente introduzimos neste debate, sendo no entanto esta uma perspetiva considerada errada já que, como procurámos demonstrar, é possível a combinação legítima de métodos quer qualitativos, quer quantitativos, numa investigação mista, produzindo indicadores de ambas as naturezas, proporcionando deste modo um entendimento melhor ou mais aprofundado do "caso" (Bisquerra, 1989; Coutinho & Chaves, 2002; Moreira, 2005).

Nas várias definições apresentadas, desde a tomada do estudo de caso enquanto metodologia, método, estratégia ou *design* de investigação, podemos observar a coincidência no processo que o caracteriza como sendo um "exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade, do caso que é objeto de interesse" (Cardoso, 2012, p. 77).

No nosso estudo, propomo-nos seguir com a adoção de uma metodologia mista de investigação, ainda que maioritariamente qualitativa, envolvendo como método de eleição o estudo de caso, na tentativa de um posicionamento conceptual claro. O estudo de caso tomado como método serve então de corpo orientador da investigação, viabilizando segundo Pardal & Correia (1995):

"O conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória [...] corresponde a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização" (Pardal & Correia, 1995, pp. 22-23).

No âmbito das ciências sociais, a utilização do estudo de caso enquanto método envolve, regra geral, situações de estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos (Bogdan & Biklen, 1994; Cesar, 2005; Ponte, 2006; Alves-Mazzotti, 2006). Para Bogdan & Biklen (1994) os estudos de caso únicos têm por base apenas um único caso, como um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento.

Os estudos de caso múltiplos, também designados de comparativos ou multicasos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho & Chaves, 2002) são aqueles dirigidos em simultâneo como por exemplo a vários indivíduos ou instituições. Segundo Cesar (2005, p. 5), o uso de estudos de caso únicos pode ser o mais adequado para certas investigações, como é o exemplo de um caso

raro ou extremo em que não há situações iguais para servir de comparação; quando se objetiva a determinação da verificação de proposições sobre uma teoria; quando um caso é revelador, isto é, quando possibilita o acesso a informações que de outro modo não seriam disponibilizadas e, quando se pretende a unificação da interpretação de inúmeras características do objeto estudado.

Já o uso de estudos de caso múltiplos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97) ou comparativos, retrata em simultâneo dois ou mais casos em que o investigador realiza *a posteriori* comparações ou contrastações. Robert Yin (2005, p. 384) destaca a utilidade de casos múltiplos no sentido de reforçar os achados do estudo, visto poderem ser escolhidos como replicações de cada caso, "como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses (Stake, 1998).

Cesar (2005, p. 5) salienta no uso dos estudos de caso múltiplos os cuidados a tomar, nomeadamente nos critérios de amostragem, em que o investigador deve ter em conta não a incidência de fenómenos mas sim, o interesse que aquele caso tem para a investigação; e ainda, o número de casos eleitos que deverá ser o suficiente para garantir as replicações teóricas necessárias, isto é, a certeza que se quer ter, em vez da acreditação estatística do fenómeno.

A tipificação dos estudos de caso em função dos objetivos da pesquisa e do esquema teórico-conceitual segue um agrupamento em diferentes tipos de modelos, apesar das dificuldades de classificação encontradas, "com tanta variedade de casos e objetivos a perseguir" (Coutinho & Chaves, 2002).

Assim, os estudos de caso podem assumir a forma de Modelos de Exploração ou exploratórios, que na tentativa de descoberta de diferentes problemáticas, renovam perspetivas já assentes ou então sugerem hipóteses fecundas, sendo muito úteis na investigação científica para abrir caminho a estudos posteriores (Pardal & Correia, 1995, p. 23) ou, como refere Ponte (2006, p. 3), servem para a obtenção preparatória acerca do objeto de interesse; Yin (1989) acrescenta nesta perspetiva, o esclarecimento e a delimitação possível através deste tipo de estudos no sentido de esclarecer e delimitar o problema ou fenómeno a estudar; Os estudos de caso podem, por outro lado, assumir essencialmente um Modelo Descritivo, que trata da "descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural" (Craveiro, 2007, p. 208; Meirinhos & Osório, 2010, p. 57), em que centrado no objeto de estudo, este é investigado em pormenor sem no entanto arrogar-se pretensões de generalização (Pardal & Correia, 1995); ou então, como Modelo Prático ou Analítico (Pardal & Correia, 1995; Ponte, 2006), em que o objeto

é problematizado e se procura construir ou desenvolver novas teorias ou confrontar com outras pré-existentes, sendo por isso igualmente denominados de "utilitários" (Pardal & Correia, 1995, p. 23).

A estes modelos Yin (2005) acrescenta ainda o Modelo Explicativo ou Explanatório, onde se procura obter informação que permita o estabelecimento de relações de causa-efeito, isto é, compreender de que forma os factos se sucedem uns aos outros, a procura da melhor explicação e relação para o fenómeno estudado e todas as suas causas; por último, propõe um Modelo Avaliativo, que resulta na produção de descrição densa, esclarecendo significados e produzindo juízos (Craveiro, 2007, p. 208).

A proposta de Robert Stake (2007) para a tipificação dos estudos de caso no âmbito dos objetivos da pesquisa segue uma orientação mais personalizada, por reconhecer nos interesses do próprio investigador, o fator decisivo na tomada de decisão do tipo de estudo a empreender. Este autor defende a integração do estudo de caso em três diferentes tipos: o estudo de caso Intrínseco, em que é pretensão do investigador estudar uma situação singular tanto na sua complexidade, como na sua particularidade, e que visa a melhor compreensão de um caso específico e que contém em si mesmo o interesse da investigação (Coutinho & Chaves, 2002; Craveiro, 2007; Duarte, 2008); o estudo de caso Instrumental por seu lado, em que o caso em si mesmo tem já um interesse secundário, sendo mais usado como instrumento para compreender os fenómenos, ajuda na reflexão sobre o problema e permite extrapolar conhecimento sobre algo, funcionando mais como um instrumento ou veículo de entendimento dos problemas de investigação (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57); finalmente os estudos de caso Coletivos que funcionam principalmente pela possibilidade de produção de conhecimento aprofundado por meio de comparação entre vários casos, traduzindo-se num estudo intensivo de diversos casos (Alves-Mazzotti, 2006, p. 642).

Da categorização apresentada por Stake (2007) distingue-se a diversidade de preocupações subjacentes, o que se traduz na multiplicidade metodológica dos investigadores, admitindo-se em vários casos um difícil ajustamento das categorias, resultando antes na procura tanto do que é comum como o que é particular em cada caso, sendo o resultado final quase sempre "algo de original" (Alves-Mazzotti, 2006). Esta "originalidade" contribui, em nossa opinião, para a ideia de falta de sistematização de que as investigações com metodologias qualitativas são indiciadas, que mencionamos anteriormente.

Outros dos argumentos mais frequentemente utilizado na literatura para criticar o uso do estudo de caso em investigações sociológicas, prende-se exatamente com a sua reduzida capacidade em oferecer sustentabilidade para a generalização (Ponte, 2006; Coutinho, 2008) ainda que fortemente baseada em proposições ou modelos teóricos.

Na verdade, um único estudo de caso não permite comparações, confrontações e conclusões generalizáveis, como anteriormente referido por Stake (2007). Na tradição positivista que subentende estas críticas ao estudo de caso, Ponte (2006, p.9) defende que as situações educativas são efetivamente muito complexas, facto a que se acresce a interação humana com a sua grande multiplicidade de intenções e significados. Numa citação de Yin, Ponte (2006) defende:

"Os estudos de caso não generalizam para um universo, ou seja, não fazem uma generalização em extensão mas sim para a teoria, isto é, ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou infirmar as teorias existentes. Em síntese, os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população. Pelo contrário, usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico" (Ponte, 2006, p.10).

No contexto da formação reflexiva de professores que até aqui temos vindo a defender, o uso do método de estudo de caso vem de encontro ao reforço do desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do professor e da sua capacidade de gerar mudanças na sociedade. As consequências destas mudanças pelo professor-investigador são apontadas por autores no sentido da denominada "generalização dos resultados da investigação", havendo sobre este aspeto várias correntes, desde as mais tradicionalistas até às mais modernas (cf. Bonifácio da Costa & Paixão, 2004, p. 90), sendo que as primeiras defendem claramente a impossibilidade de generalização de resultados pela limitação que um único caso oferece. É no sentido de clarificar o nosso posicionamento em relação ao uso do estudo de caso que desenvolvemos os parágrafos a seguir.

No âmbito da fundamentação teórica do uso do estudo de caso, Moreira (2005, p. 132) escreve:

"A natureza eclética da metodologia de estudo de casos (emprega métodos e técnicas variados na investigação de um objeto de interesse) torna-o adequado a uma investigação qualitativa interpretativa. Sendo ainda émico e holístico, centrado na compreensão dos significados e perspectivas dos participantes, e onde as questões de investigação emergem à medida que a evidência vai sendo interpretada."

Ou seja, a complexidade do contexto no estudo de caso e o seu domínio próprio ou holístico enquanto sistema são tidos em linha de conta, procurando descobrir a que há de mais essencial e característico " (Ponte, 2006, p.2). O "como" e o "porquê" que Yin usa (1984), pela essência eclética na definição de estudos de caso, são várias vezes citados por autores para reforçar a característica de particularidade e complexidade que torna um caso diferente do outro (Costa & Paixão, 2004; Ponte, 2006; Duarte, 2008; Coutinho, 2008). Estes "como" e "porquê" podem ser, à luz da interpretação de comportamentos, ou de tomadas de decisão por parte dos professores-participantes, identificados com o carácter émico (de cultura própria), em que se desenvolve o nosso estudo.

Um dos argumentos mais utilizados pelos autores para tratar a questão da generalização dos resultados no estudo de caso é o da utilização de estudos múltiplos (Moreira, 2005; Coutinho, 2008; Duarte, 2008; Guerra, 2010). Neste sentido, José Duarte (2008) propõe o uso de estudos de caso múltiplos para reforçar "os achados de todo o estudo" (Duarte, 2008, p. 117), podendo ser escolhidos casos replicados, "comparados deliberadamente e contrastantes ou com variações baseados em hipóteses". Mas, como refere Ponte (2006, p. 6), não faz sentido numa investigação por estudo de caso a formulação de conclusões sob a forma de proposições gerais ou universais, admitindo-se em vez disso a formulação de hipóteses de trabalho a serem eventualmente testadas por outras pesquisas, deixando a cargo dos leitores com conhecimento competente do assunto, a generalização pelo próprio (Merriam, 1988). O presente estudo de caso enquadra-se nesta perspetiva.

3.1.A Orientação Sócio-Construtivista do Estudo de Caso

Segundo Craveiro (2007, p. 202), a perspetiva qualitativa de pesquisa serve essencialmente para a compreensão das realidades complexas e tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos da investigação, num determinado contexto. Neste processo, dá-se maior relevo à interpretação, em detrimento da medição, e perspetiva-se o entendimento da realidade tal como se apresenta, a partir da experiência vivida pelos indivíduos, dos seus pensamentos e ações, onde se incluem valores, representações, crenças e opiniões, atitudes e hábitos (Silva, 2004; Craveiro, 2007). Por outro lado, como anteriormente debatemos, no construtivismo o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito ou grupo de sujeitos, a partir das suas próprias ideias acerca do funcionamento do mundo, sendo portanto dependente das

experiências de cada um e das suas interações sociais (cf. Sousa, 2011, p. 109). No sócio construtivismo, teoria que subscrevemos, o conhecimento é produzido culturalmente, sendo por isso um conhecimento partilhado, edificado a partir da interação negociada das interpretações, transformações e construções dos indivíduos, o que implica nestes termos compreendermos a educação e os fenómenos educacionais como processos em movimento e em transformação, dentro de um sistema contextualizado histórica e socialmente (cf. Boiko & Zamberlan, 2001, pp. 51-52).

Partindo dos pressupostos apresentados, compreende-se a questão epistemológica subjacente à ideia que partilhamos com Craveiro (2007), em que o estudo de caso se adequa enquanto metodologia de investigação ao modelo sócio construtivista, compreendido como meio de conhecimento do mundo, partindo das visões dos que nele coabitam (Craveiro, 2007, p. 211). De facto, a natureza da relação do sujeito com o objeto de conhecimento encontra-se no cerne da tradição interpretativista, que prevê a criação da realidade social através da compreensão partilhada culturalmente das situações (Oliveira-Formosinho, 2002; Cardoso, 2012).

Para Denzin, Lincoln, & Giardina (2006, p. 172), é através da interação com o mundo que o conhecimento é traçado pelo sujeito, caracterizado por ser "transacional/subjetivista", sustentado pela experiência acumulada e conducente à construção de uma outra "experiência vicária" (Guba & Lincoln, 1994). Do ponto de vista epistemológico, o estudo de caso construído num modelo sócio construtivista assume o conhecimento como resultado da interpretação do investigador, sendo conseqüentemente um processo dialético com os sujeitos implicados no contexto social de atuação (Craveiro, 2012, p.211). Esta perspetiva é identificada pelos autores como sendo interpretativa ou hermenêutica, reforçando a natureza subjetiva da relação estabelecida entre o investigador e o caso em estudo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Também Cardoso (2012, p. 77) refere a metodologia de estudo de caso encerra nesta ótica uma posição hermenêutica, em que descreve e interpreta as construções individuais, sendo igualmente dialética, quando permite comparação e confrontação das construções individuais de conhecimento, incluindo as do investigador.

Ou seja, a subjetividade da interpretação pelo investigador na construção do conhecimento encontra-se no cerne da abordagem sócio construtivista do estudo de caso enquanto metodologia de investigação.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 101) salienta ainda no modelo sócio construtivista de estudo de caso a questão ontológica de construção do conhecimento, considerando a realidade

enquanto construção mental de cada indivíduo, subordinada na sua forma e conteúdo às vivências sociais. Neste sentido, cada investigador construirá uma versão possível dos fenômenos estudados, como resultado da sua interpretação (Guba & Lincoln, 1994) ou então da sua construção mental (Oliveira-Formosinho, 2002).

Craveiro (2012) compreende a natureza subjetiva do estudo de caso construtivista integrado no seu relativismo ontológico como:

"Sendo um estudo de caso uma descrição de uma situação real, numa abordagem construtivista, a descrição será o resultado da experiência do investigador, da sua interpretação sobre o contexto e sobre os significados dos sujeitos implicados" (Craveiro, 2012, p. 212).

Deste modo é explicada a natureza subjetiva da relação entre o investigador e o caso em estudo, a partir da abordagem das realidades construídas por cada um, coexistindo nesta perspectiva não uma, mas várias realidades (Craveiro, 2007, p. 212)

Aos níveis epistemológicos e ontológicos usados para justificar o uso da metodologia de estudo de caso aliados à abordagem sócio construtivista, os autores destacam um outro nível, metodológico, concretizado nas formas de construção do conhecimento, adotando uma postura hermenêutica e dialética, que exige a interpretação das vozes dos sujeitos, quer em termos escritos, quer em termos orais, e na procura dos seus significados (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006).

Assim, o construtivismo, entendido por nós aqui como sócio construtivismo, parte do princípio de que o sujeito entende a realidade à sua volta, partindo dos pontos de vista dos outros, e da sua interação com eles. Como refere Craveiro (2007, p. 212), o conhecimento construído socialmente resulta da relação dialética mantida pelos atores em determinado contexto. Pode dizer-se com Oliveira-Formosinho & Kishimoto (2002), que o conhecimento é resultado da comparação e da confrontação das construções dos sujeitos, onde o investigador se inclui, indo de encontro a Guba & Lincoln (1994) que defendem que a natureza do conhecimento de um estudo de caso construtivista assenta nas reconstruções individuais fundidas em torno de um senso comum (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006, p. 172). Isto é, a interação estreita, prolongada e natural entre o investigador e os sujeitos permitiu alcançar uma visão mais consensual e abrangente sobre o social, numa objetivação da compreensão subjetiva, permitindo afirmar-se que a construção do saber é construída coletivamente a partir da crítica intersubjetiva (Silva, 2004, p. 283).

A reconstrução da realidade social é num estudo de caso de natureza construtivista a finalidade de uma investigação que na sua operacionalização obedece a um percurso heurístico, ou seja, privilegiando a descoberta dos fenómenos, recorrendo a todo um conjunto de instrumentos de recolha de informação, necessários para a descrição e posterior análise dos processos de intervenção, de modo a serem posteriormente interpretados (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

Neste processo de construção do conhecimento, o investigador deve assegurar-se ao longo de todo o estudo de que os instrumentos e técnicas de recolha de informação permitam a obtenção de dados suficientes e pertinentes, recolhendo e organizando dados de fontes múltiplas e de modo sistemático (Meirinhos & Osório, 2010, p. 59), ou seja, é garantido o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2005). A utilização destes instrumentos e técnicas de recolha de dados proporciona ao investigador o conhecimento das perceções dos atores, permitindo fazer um retrato "de uma situação particular captando modos de vida, componentes culturais, perspetivas, valores, atitudes, conhecimentos, interações dos sujeitos" (Craveiro, 2007, p. 213).

No estudo de caso sócio construtivista ambiciona-se a compreensão do percurso de mudança, feito a partir dos saberes e das experiências dos atores direcionados para novos saberes e experiências, orientados por comparações e confrontações de alternativas possíveis (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 103). Transforma-se assim no estudo de caso de uma ação, integrado num contexto de intervenção participada entre investigador e sujeitos e que visa a produção de mudança (Craveiro, 2007, p. 214), neste caso de práticas de avaliação e consequentemente de ensino-aprendizagem.

O estudo de caso elaborado numa perspetiva sócio construtivista sustentado nos pressupostos apresentados, permite assegurar, num modelo interpretativista, a validade dos estudos tanto pela duração da observação dos fenómenos, mas igualmente, pela proximidade com os investigados (Cardoso, 2012, p. 78). Nesta investigação, como resultado da imersão prolongada do investigador no local de pesquisa (idem, p. 78), estabeleceram-se relações e interações com os atores do caso, tendo como efeito um estudo empírico decorrido entre setembro 2009 e janeiro 2011, como parte da nossa presença interventiva pedagógica e enquanto docente na instituição desde 2002.

3.2. Um desenho de Estudo de Caso com dimensões de Investigação-ação

Como procuramos descrever até aqui, o estudo que desenvolvemos integra-se numa tipologia de estudo de caso sócio construtivista, com dimensões de investigação-ação. Sendo um estudo situado em torno dos processos de desenvolvimento e crescimento dos atores, é sustentado pela intervenção colaborativa que visa a mudança envolvendo a ação, a reflexão e novamente a ação (Máximo-Esteves, 2008; Cardoso, 2012).

De facto, a reflexão produz a aprendizagem (em ação) ou a investigação (em ação) pelo que a ação é mudada em função da aprendizagem/investigação promovendo o desenvolvimento de mais aprendizagem/investigação (Oliveira-Formosinho, 2002). É que o professor do ensino superior é um professor por natureza investigador, sendo sujeito e participante colaborador da investigação e um profissional de educação capaz de desenvolver uma prática pedagógica assente na criatividade e na reflexividade. A opção pela investigação-ação decorre do objetivo de mudança das práticas de avaliação e do contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, enquadrado num processo de formação, tendo em consideração as suas perspetivas, perceções e ações (Oliveira- Formosinho, 2002; Serrano,2004; Moreira, 2005).

A utilização de certas dimensões da investigação-ação no estudo de caso, acontece nas vertentes de investigação em ação estimuladas pela reflexão embora lineares, contrariamente à perspetiva tradicional de investigação-ação caracterizada pelo processo cíclico. As dimensões selecionadas de investigação-ação para o estudo de caso que realizámos atendem à integração da metodologia num processo dinâmico, interativa e aberto aos necessários reajustes que acontecem ao longo da pesquisa e que deverão incluir várias operações desde o planeamento flexível, implicando a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a dos outros, sobre as suas práticas e necessidades de mudança; o agir, isto é, pesquisar no terreno padrões ou discrepâncias emergentes das práticas dos professores, sempre alicerçados na confiança e responsabilidade ética dos atos; refletir, ou seja, analisar criticamente com o objetivos de encontrar crenças ou referências imbuídas nas práticas dos professores; avaliar/validar, na descrição e análise dos dados que vai acontecendo ao longo do processo; dialogar, isto é, partilhar opiniões e interpretações com os colegas sendo que a colaboração é a pedra-de-toque do sucesso deste tipo de investigações (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Tendo em conta os princípios orientadores da metodologia de investigação-ação, consideramos adequada a utilização de uma estratégia que visa o desenvolvimento profissional do

professor por meio da aquisição de competências de investigação sobre problemas da prática, no seguimento dos discursos sobre a formação reflexiva (Alarcão, 1996; Estrela & Estrela, 2001; Oliveira, Pereira & Santiago, 2004; Moreira, 2005). Partindo do pressuposto de que o professor é um profissional com competência e capacidade de questionar as suas práticas pedagógicas, de traçar objetivos e de escolher estratégias adaptadas ao acompanhamento tanto dos processos como dos resultados e, por acreditar que há efetivamente na realidade educacional imensas possibilidades de mudança e de transformação, onde os docentes são os principais atores que usam da necessidade de refletir sobre si próprios para inovar e construir conhecimento praxeológico (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9), consideramos apropriada neste estudo, a adoção dos princípios da metodologia de investigação-ação.

De facto, como referem Quivy & Campenhoudt (2005) e Serrano (2004), a investigação-ação apresenta características de aproximação entre a teoria e a prática, designado por relação dialética entre teoria e prática, investigação e ação (Estrela & Estrela, 2001), e organiza-se em torno de processos de crescimento e de capacitação dos participantes, em sistemas colaborativos, sócio construtivistas (oliveira-Formosinho, 2006). Como referem Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação é, dentro da investigação qualitativa, aquela que melhor se adapta e promove a mudança, pela participação ativa e construtiva dos agentes dessa mudança:

"A crença de que os praticantes podem melhorar a sua eficácia mediante o recurso à perspectiva qualitativa baseia-se no modo como a abordagem qualitativa encara a mudança [...] A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas. A nossa crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham." (1994, p. 284)

Assinalam-se as origens da metodologia de investigação-ação aliadas desde logo a dificuldade de integração num "paradigma" definido, sendo turvadas pela controvérsia da investigação tradicional dos anos setenta embora remontem à década de quarenta nos EUA sob a égide de Kurt Lewin (1890-1947), enquanto método experimental de união das ciências sociais e dos problemas da sociedade, através de medidas de mudança implementadas por decisão de grupo. Constitui-se deste modo, um método científico da resolução de problemas, com fortes raízes no pensamento de John Dewey, "fervoroso defensor da investigação científica em educação"

(Máximo-Esteves, 2008). Em termos éticos e ideológicos, o movimento de investigação-ação reveste-se de termos como: "participação", "democracia", "colaboração", "contextualização", "carácter prático", "utilidade", "flexibilidade" e o "escrutínio público"²¹ (Moreira, 2005).

Trata-se de uma metodologia capaz de articular o senso comum e a ciência, conveniente para comprovar teoria e portanto usufruir de métodos quantitativos, mais rigorosos e medíveis, enfim mais científicos, baseados numa prática reflexiva. Em termos epistemológicos, a investigação-ação integra-se no "paradigma" *pós-moderno* de Sousa Santos²² (2007), e analogamente de Moreira (2005) quando a referenciam num "enquadramento neo-paradigmático de investigação (formação experiencial, auto/heteroformação, eco formação...)" ". A investigação-ação subentende os conhecimentos autobiográficos e autorreferenciáveis, que acontecem da contraposição dos conceitos de ser humano, de cultura e de sociedade, ao invés das concepções mecanicistas da matéria e da natureza, numa inútil distinção dicotómica entre as ciências sociais e as ciências naturais, isto é, "à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades" (Sousa Santos, 2007, pp.37-43). Nesta perspetiva, a postura sócio crítica de que se reveste, permite caracterizá-la em associação a termos como "mudança, "emancipação" e "conhecimento" como refere (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p.357):

"Ao distanciar-se dos paradigmas positivistas e interpretativo pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo, o paradigma sócio crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. [...] Uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança, este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar ativamente na transformação dessa realidade."

É esta aproximação da ciência e do Homem que torna singular a investigação-ação, tornando-a metodologia de eleição em investigações que procuram o envolvimento ativo dos atores sociais²³. Daí a investigação-ação ser referenciada em situações de necessidade de conhecimento profundo sobre assuntos específicos e situações sociais concretas, que como instrumento

²¹ Ou como refere Moreira (2005), a "politização" da investigação, quando explica na sua obra, a questão epistemológica que se refere ao conhecimento do professor e a outra questão ideológica que valida esse conhecimento. Sobre esta discussão de enquadramento da investigação-ação ver obra de Maria Alfredo Moreira (2005).

²² Segundo Medeiros (2004), esse paradigma emergente da ciência Pós-Moderna igualmente mencionado por Sousa Santos consegue dar-nos uma leitura epistemológica capaz de sustentar uma matriz conceptual de coexistência entre várias vertentes nomeadamente entre o local e o global, a qualidade e a quantidade, o objetivo e o subjetivo, e fornece uma visão mais holística e compreensiva do Homem que, ao fazer investigação, imprime uma leitura naturalmente subjetiva porque "a subjetividade é imanente do Homem" (Medeiros, 2004, p.43.).

²³ Para Bogdan & Biklen (1994), a "investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais", ou seja, para estes autores a investigação é em primeiro lugar uma atitude, uma perspectiva tomada pelas pessoas em relação a objetos ou ações (Bogdan & Biklen, 1994, p.292).

de mudança social concilia a articulação entre o paradigma positivista e o paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 2005; Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Máximo-Esteves (2008), existem diferentes dimensões referentes às finalidades e motivações dos professores para enveredarem numa investigação-ação. A dimensão pessoal, reconhecendo o facto de que os professores investigam sobre a sua prática diária, procurando compreender e melhorar os seus métodos de ensino-aprendizagem, dimensão com a qual nos identificamos. A dimensão profissional, onde o professor procura desenvolver-se profissionalmente e contribuir para o conhecimento-base da sua profissão, que interpretamos como uma especialização; A dimensão política da investigação-ação, pois representa efetivamente um compromisso ideológico e social, ao perspetivar e seguir as agendas da política educativa, tendo por princípio que toda a investigação é política ao eleger o modelo de cidadão que o ensino pretende produzir (cf. Máximo-Esteves, 2008, pp. 70-74). Estas dimensões distintas são também congruentes com a abordagem conceptual de Moreira (2005), que em contexto de formação contínua em colaboração ligado à supervisão do ensino de natureza crítica, qualifica a investigação-ação como sendo:

"De natureza metodológica auto-avaliativa e espiralada, integradora de uma análise intencional, sistemática e reflexiva da/na prática, com a finalidade de a melhorar, mais ou menos ideológica, ética ou politicamente marcada" (Moreira, 2005, p.81).

Christopher Day (2001, pp. 64-65), ao citar autores como Carr & Kemmis ou O` Hanlon, faz igualmente referência a estas dimensões ao definir a investigação-ação numa perspetiva de estudo de situação social concreta onde os participantes são eles próprios investigadores, com o objetivo de compreender e melhorar a prática por meio de investigação autorreflexiva, o que poderá incluir um exame crítico da relação entre a estrutura das escolas e o desenvolvimento profissional. De comum nas várias definições de investigação-ação, salienta-se a sua essência autorreflexiva, cíclica ou espiralada da prática, a intencionalidade e sistematização com objetivos inequívocos de mudança qualitativa de situações, atores ou ideologias (Moreira, 2005).

Tendo como pano de fundo a reflexividade na génese da investigação-ação, vários autores (por exemplo: Alarcão, 1996; Estrela & Estrela, 2001; Oliveira *et al*, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Marcolino & Reali, 2010) consideram o Professor de Estudos Urbanos e de Educação no Massachusetts Institute of Technology e a sua obra *The Reflective Practitioner* (1983), como referência obrigatória quando nos reportamos à componente de reflexão inerente à profissão docente. Este autor, ainda que não intencionalmente, segundo Isabel Alarcão (1996), terá lança-

do na década de oitenta, ao colaborar na formação de professores numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação, uma forte crítica ao paradigma então vigente de educação profissionalizante baseada no racionalismo técnico cujo fundamento aplicava aos problemas concretos da prática um modelo de aplicação da ciência (cf. Alarcão, 1996, pp. 11-13).

A expressão investigação-ação "crítica" confunde-se na literatura com outras como a investigação-ação "participatória" ou investigação-ação "emancipatória" (de Mc Taggart, Kemmis ou Carr) que os próprios autores usam indiscriminadamente para o mesmo conceito, o que se deve principalmente, "ao incremento em simultâneo em várias regiões do mundo, de movimentos sociais e políticos libertários associados a nomes de que é exemplo Paulo Freire" (Máximo-Esteves, 2008, pp.62-63).

Independentemente das definições apresentadas, a investigação-ação distingue-se de outras modalidades de investigação por estar associada a processos de mudança, sendo que o seu quadro epistemológico assume uma postura crítica que aspira ao entendimento do mundo mas também à sua mudança (Cardoso, 2012, p. 93).

Nesse sentido, tendo em consideração as dimensões de Máximo-Esteves (2008) anteriormente referidas, perspectivámos uma investigação-ação onde fosse possível clarificar as nossas próprias assunções sobre o ensino, levando professores do ensino superior particular a participarem na investigação e a colaborarem na inovação da mesma, com o objetivo de melhorar as suas práticas, partindo da sua dimensão pessoal mas também profissional no sentido de garantir um ensino praticado de qualidade.

Neste propósito propusemo-nos seguir uma investigação-ação de natureza colaborativa, em concordância com a classificação de Tripp (1989). Segundo o autor, existem quatro tipos de investigação a realizar entre académicos e professores, tendo em conta o tipo de controlo procedimental, o papel de professor e o principal beneficiário. Numa investigação do tipo não participada, o controlo procedimental é completamente académico e o professor desempenha o papel de ator/objeto de investigação, sendo o principal beneficiário o académico que lidera a investigação. Por outro lado, numa situação de investigação do tipo cooperativa, o controlo procedimental é tanto do académico como do professor que participa na investigação, desempenhando este último, um papel de ator informante reflexivo. O principal beneficiário nesta situação é o académico e depois o professor participante. Outra situação, que mais se enquadra nos nossos requisitos de investigação, é do tipo colaborativa, em que o controlo procedimental pertence não só ao académico como ao professor que participa na investigação, em que o professor desempe-

nha um papel de investigador reflexivo, onde ambos, académico e professor saem beneficiários. O autor descreve ainda uma outra vertente de investigação, denominada de co-óptica, que pode ser do tipo 1 ou 2, variando nela o controlo procedimental sendo no primeiro caso do académico e depois do professor cooptado e, no segundo caso, do professor e do académico cooptado. No caso de ser uma investigação do tipo co-óptica o tipo 1, o professor desempenha um papel de ator/informante (reflexivo) e o académico sai nesta situação, como principal beneficiário. Já numa investigação co-óptica do tipo 2, o controlo procedimental pertence ao professor em primeiro lugar e depois ao académico cooptado, o professor desempenha um papel de investigador claramente ator reflexivo e sai como principal beneficiário da investigação realizada (cf. Moreira, 2005, p.90). No nosso estudo, como já se antecipou, a investigação realizada foi do tipo colaborativa pelas características descritas.

Salienta-se a este propósito, que em muitos autores, de que são exemplo Reason (1994) e Heron & Reason (2001) as denominações de investigação colaborativa e a investigação cooperativa se confundem nas propriedades quando realizadas entre professores e académicos.

No âmbito do que até aqui foi explorado, são inúmeros os trabalhos publicados onde a investigação-ação associada à reflexividade surge como fundamento da formação e do desenvolvimento dos professores, quer num propósito de formação contínua, quer num pressuposto de supervisão pedagógica. O nosso trabalho desenvolveu-se no que Moreira (2005) denomina de "investigação-ação-formação" no seguimento dos trabalhos desenvolvidos por Estrela & Estrela (2001). Há, no entanto, que distinguir dentro destes propósitos de formação os pressupostos que sustentam os diferentes estudos onde a investigação-ação e a reflexividade aparecem. Na maioria, prevalece por princípio o reforço da autonomia do professor dentro do discurso do profissionalismo docente. São exemplo deste objetivo os trabalhos desenvolvidos por Marques, Moreira & Vieira (2001); Oliveira & Serrazina (2002); Moreira, (2004 a; b); Barros (2008) e Marcolino & Reali (2010), que favorecem uma reflexão e investigação coletiva sobre as práticas com vista à mudança e melhoria da qualidade do ensino ministrado. O posicionamento ético e político dos autores é esclarecedor nestas publicações, ao seguir uma orientação democrática e portanto emancipatória dos intervenientes, quer dos professores, quer académicos, quer dos estudantes. Sobre o uso de investigação-ação numa perspetiva de formação em supervisão de professores, Marques, Moreira & Vieira (1996) referem a este propósito:

"Ao construir um conhecimento sobre/para a prática profissional que integra a perspectiva e as aprendizagens dos alunos, principais parceiros pedagógicos e colaboradores da investigação do professor, este torna-se mais capacitado para desenvolver práticas educativas ajustadas à promoção da autonomia dos primeiros" (Marques, Moreira & Vieira, 1996, p. 628).

Moreira (2004 a), reconhece na utilização de pequenos projetos de investigação-ação individuais ou colaborativos de enfoque na teoria e/ou na prática dos participantes, (em contexto de supervisão), que permite enquanto estratégia de formação, pela sua metodologia reflexiva, desenvolver pela indagação crítica da ação educativa, de natureza participada, negociada e autorregulada, promover uma pedagogia para a autonomia dos formandos (cf. Moreira, 2004 a, pp. 133-134), entendendo-se por "estratégia", a aceitação de uma escolha delineada com o objetivo de fazer cumprir uma determinada tarefa, ainda que projetada a longo prazo e num contexto ainda maior do que "os passos que lhe dão forma" (Bonifácio da Costa & Paixão, 2004, p.84).

No âmbito da promoção da autonomia dos atores e do maior profissionalismo docente defende-se a aquisição de competências investigativas através da aplicação de projetos de investigação-ação por "constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa" (Moreira b, p.664). Nestas competências inclui-se a transformação dos resultados da reflexão na práxis, que integrado numa estratégia de investigação-ação dá origem a nova reflexão com outros objetivos, conferindo-lhe por isso uma natureza cíclica (Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 2005).

Para além do exemplo dos contextos de supervisão, também em formação contínua a investigação-ação é eleita entre as estratégias de formação mais utilizadas. Referem-se igualmente ao seu uso em contexto de formação inicial alguns autores (Moreira, 2004 b; Abrantes, 2005; Marcolino & Reali, 2010). O nosso estudo enquadra-se numa perspetiva de formação contínua, embora o objetivo principal seja o de despertar nos professores participantes competências de investigação das suas práticas, mais do que dar continuidade a projetos coletivos de investigação.

A especificidade contextual característica dos estudos de caso, como a investigação que seguimos, justifica esta proposta de investigação-ação, na senda de autores como Schön (1983), Dewey (1910) e Day (2001). Esta especificidade é sintetizada por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) num artigo de discussão sobre a investigação-ação enquanto metodologia preferencial nas práticas educativas:

"O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática" (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360).

No estudo que levamos a cabo, ao envolver os professores do ensino superior particular de algumas instituições, tivemos em conta o conceito de "força inovadora" de Moreira (2005) ao defender a investigação-ação colaborativa no âmbito da formação contínua, constituindo-se como projeto "ideal" de formação centrada na reflexão sobre as práticas, passível de dar respostas às necessidades quer pessoais, quer educativas (cf. Moreira, 2005, p.94).

Quanto aos instrumentos para a recolha de dados nesta metodologia, verifica-se nos autores uma elevada incidência de diários, entrevistas e trabalhos realizados pelos formandos (cf. Máximo-Esteves, 2008, pp. 74-75). São exemplos das tipologias instrumentais referidas os trabalhos de Abrantes (2005), de Barros (2008) e de Vieira & Moreira (2008) com o uso dos questionários; os diários reflexivos de Marcolino & Reali (2010); as fichas de avaliação e relatórios de projeto de Moreira (2004b); os diários de investigação de Marques, Moreira & Vieira (2001) e de Moreira (2004 a); a observação, entrevistas e registo-transcrição de Máximo-Esteves (2008). O nosso estudo de caso adotou os últimos instrumentos referidos.

Segundo Craveiro (2007, p. 218), na investigação-ação, os sujeitos partem sempre de uma preocupação ou ideia inicial de necessidade de mudança ou de melhoria de uma dada realidade, dispendo-se a planificar, a agir, a observar e a refletir para a mudança e para melhorias entretanto produzidas, cumprindo-se o ciclo repetitivo seguindo o preceito de Lewin numa espiral reflexiva. Como já referimos, este movimento espiralar não foi seguido de modo rígido no presente trabalho, procurando-se, em sua vez, uma articulação entre a reflexão/teoria/prática, servindo como alavanca para a mudança de práticas (Cardoso, 2012, p. 93), isto é, seguimos uma sequência de reflexão sobre as práticas, propondo-se entretanto mudanças e a sua execução, levando por sua vez a uma melhor compreensão das práticas (Craveiro, 2007, p. 218).

Assim, o estudo de caso sócio construtivista com dimensões de investigação-ação justifica-se pelo movimento colaborativo entre investigadora e sujeitos da investigação - os professores-participantes e os alunos de uma instituição de ensino superior particular- caracterizado pela problemática comum sobre práticas de avaliação e consequentes métodos de ensino-aprendizagem e ainda, pela preocupação partilhada de necessidades de mudança em prol da

qualidade do ensino, no contexto de aplicação do Processo de Bolonha. Através da ação nas dimensões da investigação-ação foi possível o estudo individualizado das práticas de avaliação dos professores, conferindo ao estudo de caso uma orientação eminentemente prática (idem, 219). Fundamentam-se deste modo os princípios de investigação, de ação e de formação até aqui descritos.

3.3.Caracterização do nosso estudo de caso sócio construtivista com dimensões de investigação-ação

Tendo em consideração os pressupostos metodológicos apresentados, importa agora explicitar qual a abordagem que adotámos na investigação.

O processo metodológico que seguimos procurou ser flexível e aberto a mudanças de sentido, recriado à medida das evidências, leituras e reflexões produzidas, com o propósito de provocar e verificar mudanças construídas pelos sujeitos implicados no estudo, os professores de uma instituição de ensino superior particular das áreas da saúde, e por nós próprios, implicados num movimento de mudança identificado em dimensões da investigação-ação. Pretendia-se antes de mais, assumir uma investigação útil para os sujeitos, professores e alunos, indo de encontro aos princípios referidos atrás por Cardoso (2012), de proficuidade e acessibilidade das pesquisas, distanciada de produções académicas puras, tendo por essa razão sofrido alguns desvios metodológicos do percurso inicialmente traçado.

A posição epistemológica seguida é de natureza qualitativa, ainda que utilizando em certos momentos métodos quantitativos para a obtenção de dados da investigação que, de outro modo, se tornariam de difícil acesso. Podemos dizer, na senda de Meirinhos & Osório (2010) haver mesmo neste estudo de caso um contínuo entre as duas metodologias, pois, na análise e interpretação dos vários dados estatísticos seguiu-se sempre uma avaliação ou produção qualitativa de informações.

Com particular ênfase na interpretação, procurámos com a metodologia qualitativa descrever em profundidade os fenómenos ao captar as conceções e os estados subjetivos dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994; Craveiro, 2007). Adotámos na investigação a natureza naturalística ao reivindicar a nossa posição de investigador culturalmente integrado e que procurou compreender o mundo social a partir da sua própria experiência (Silva, 2004).

Apresenta-se como sendo um estudo de caso - único - de carácter - sócio construtivista- pela produção partilhada de conhecimento, sustentado a partir de interpretações e construções dos sujeitos (Boiko & Zamberlan, 2001). Como resultado da experiência do próprio investigador e/ou da sua própria construção mental, assume-se a qualidade - subjetiva - do estudo adotando nas formas de concretização do conhecimento uma posição hermenêutica e dialética na medida em que, recorrendo à interpretação das vozes dos sujeitos se procuraram os seus significados (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006).

Segundo as tipologias de estudo de caso de Pardal & Correia (1995) e de Ponte (2006), o estudo de caso é designado de - prático ou analítico - ao problematizarmos um objeto de estudo e partindo do qual procurámos desenvolver teorias. Segundo a tipologia de Yin (2005, anteriormente desenvolvida, o nosso estudo de caso arroga-se - explicativo ou explanatório -, pois procurou estabelecer relações de causa-efeito no cruzamento das informações, ainda que integrado num processo contínuo de mudança. Deste modo, na instituição de ensino particular, procurou-se compreender as concepções e práticas de ensino e particularmente de avaliação dos professores no âmbito da aplicação das diretivas do Processo de Bolonha; apreender as percepções dos alunos quanto a modalidades de ensino e de avaliação no contexto daquela reforma educativa; eventualmente contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos entre outros.

No seguimento da tipologia de Stake (2007), este estudo de caso assume-se - intrínseco- por procurar investigar uma realidade particular e singular, contendo em si mesmo o interesse da investigação, num contexto de ação e desenvolvimento muito específicos, sendo que o fator mudança orientou novas ações e novos conhecimentos.

Este estudo de caso enquadra-se numa abordagem do tipo -investigação-ação colaborativa-, na medida em que o controlo de todo o processo investigativo não pertence exclusivamente ao investigador mas também, ao professor participante, que desempenha por si próprio um papel de investigador reflexivo.

Neste sentido, a investigação seguida deu particular ênfase à ligação entre a teoria e a prática, tornando-se - estratégia de formação - dos sujeitos envolvidos que, pelo questionamento crítico, participado e autorregulado teve como prioridade a promoção da - autonomia e o desenvolvimento profissional - dos professores (Moreira, 2005).

4 . O Contexto de desenvolvimento da investigação

4.1.A instituição e os sujeitos da investigação

A orientação eminentemente prática do estudo de caso em que se baseou em grande medida a investigação teve em conta a análise de problemas concretos da realidade vivida na instituição de ensino superior privada, com o objetivo principal de mudança e de melhoria das práticas por meio da ação. Interessa agora descrever o contexto educacional de desenvolvimento dessa ação na investigação, a instituição, e os seus atores, os estudantes e os professores.

4.2.Caracterização da instituição de ensino superior particular

O instituto superior de saúde particular onde decorreu a investigação situa-se num concelho a norte do País. Esta instituição de ensino rege-se pelos regulamentos do ensino superior politécnico e iniciou as suas atividades letivas em 2002/2003, com sete licenciaturas nas áreas da saúde. Atualmente ministra nove licenciaturas, pós-graduações e diferentes cursos de formação avançada e continua na área da saúde. Dotado de um corpo docente especializado, colabora com protocolos em instituições de saúde de excelência, que permitem estágios e a qualificação profissional de todos os estudantes. Os cursos integram-se nas áreas das tecnologias da saúde e enfermagem, tendo sido os seus planos de estudo adaptados ao Processo de Bolonha em 2007/2008, embora o processo de adequação tenha sido iniciado em 2003. Fazem parte da oferta formativa da instituição os cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública, de Radiologia, de Fisioterapia, de Farmácia, de Prótese Dentária, de Higiene Oral, de Terapia Ocupacional e de Terapia da Fala e ainda de Enfermagem. Para além da oferta formativa curricular referida, a instituição presta ainda serviços diferenciados à comunidade e parcerias com múltiplas instituições como hospitais, escolas, câmaras e clínicas, contribuindo para o desenvolvimento da saúde e bem-estar da população.

Para dar início aos trabalhos, em janeiro de 2008, solicitamos ao presidente da instituição a respetiva autorização, reiterada mais tarde em 2009, por remodelação dos seus órgãos de gestão. Neste contexto, convidámos à participação na investigação todos os docentes, a partir de um primeiro contacto enviado por correio eletrónico, supervisionado pela direção do instituto.

Assim, a pesquisa incidiu sobre as práticas dos professores profissionais de saúde e sobre os seus alunos, em exercício no ano letivo de 2009/2010, mantendo-se um corpo de participantes na investigação até ao seu final, já que foram propositadamente escolhidos os alunos do 2º, 3º e 4º ano dos respetivos cursos, por se manterem próximos da instituição, durante aquele período de formação. Temos ainda que referir que houve mobilidade no grupo dos professores-participantes no sentido em que, houve desistência de dois dos professores que deixaram a instituição, sendo no entanto as suas informações utilizadas numa primeira fase do estudo.

4.3. Os profissionais das tecnologias da saúde como sujeitos da investigação: Caracterização dos professores-participantes

A caracterização dos professores investigadores, sujeitos da investigação, a que decidimos chamar professores-participantes, e onde nos incluímos, foi obtida por meio de dados obtidos no preenchimento de uma ficha biográfica apresentada por ocasião do primeiro encontro presencial que tivemos com o grupo.

Como se pode ler na figura 3, teve particular relevância na caracterização do conjunto a formação profissional docente, tomada como ponto de partida para o projeto que se desenhava. O grupo dos professores-participantes no ano letivo de 2009/10, altura em que iniciámos a pesquisa de campo, era inicialmente composto por sete elementos, sendo cinco do sexo masculino e dois do sexo feminino. Após a remodelação dos órgãos de gestão, dois dos professores deixaram a instituição, mantendo-se, no entanto, a razão entre elementos femininos e elementos masculinos, sendo estes os elementos considerados até ao final da investigação. Relativamente às habilitações académicas, todos possuíam licenciatura nas áreas das tecnologias da saúde²⁴. A experiência profissional docente do grupo variava entre os quatro e os quinze anos e todos desempenhavam, na altura do desenvolvimento do projeto, atividade docente na instituição. Dos cinco professores-participantes na investigação, três mantinham exclusividade de exercício profissional para com a instituição e dois acumulavam funções docentes com exercício profissional em estabelecimentos de saúde.

²⁴ Ao caracterizar a experiência profissional de cada professor-participante, referimo-nos concretamente à docência uma vez que, estes professores possuem formação específica nas áreas das tecnologias da saúde e enfermagem, considerada outra formação profissional.

Ficha Pessoal do Professor Participante	
1 .	Idade: até 25 anos <input type="checkbox"/> De 26 a 35 anos <input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos <input type="checkbox"/> Acima de 46 anos <input type="checkbox"/>
2 .	Género M /F
3 .	Formação académica: Licenciatura em
4 .	Possui formação na área da educação: Sim <input type="checkbox"/> /Não <input type="checkbox"/>
5 .	Se respondeu sim na pergunta anterior escreva aqui que formação possui:
6 .	Tempo de experiência profissional docente:
7 .	Já participou em projetos de investigação desta natureza? Sim <input type="checkbox"/> /Não <input type="checkbox"/>
8 .	Quais são os seus objetivos para este projeto de investigação?

Figura 1: Ficha biográfica dos professores-participantes

No seu conjunto, os professores apresentavam heterogeneidade no que respeita às escolas de formação, pois dois dos professores tinham sido formados na própria instituição onde decorreu a pesquisa, dois outros obtiveram formação numa instituição pública do Porto e o último tinha sido formado numa instituição pública de Coimbra.

Como se pode ler na tabela 2, relativa aos dados dos professores-participantes, apesar de dois dos professores do estudo terem formação complementar no domínio da educação, nenhum havia participado anteriormente em projetos de investigação desta natureza. Em média, os professores-participantes apresentavam seis anos de experiência docente na instituição, havendo um docente, de 47 anos, com experiência em outros níveis de ensino. No ano letivo de 2010/2011, o grupo de professores-participantes manteve-se, apesar das remodelações curriculares decorrentes das adaptações ao Processo de Bolonha, em que um dos docentes, incluindo a investigadora, passou a ter menos tempo de serviço na instituição.

As principais motivações para participar no projeto referidas pelos docentes foram “crescimento individual e profissional” (70%), também “a oportunidade de novas aprendizagens” (30%) e o “aproveitar a introdução da reflexão partilhada entre docentes para a coesão do grupo” (40%).

Género		Idade				Formação Académica	Formação na área docente	Tempo de experiência docente na instituição	Participação em projetos de investigação
M/F		Até 25	De 26 a 35	De 36 a 45	Acima de 46	Licenciatura nas tecnologias da saúde	2	Em média	Em média
3	2	0	3	1	1	5	Pós - graduação	6 Anos	0 Anos

Tabela 2: Caracterização biográfica dos professores-participantes (n=5)

Da leitura destas motivações podemos inferir ainda uma outra subjacente: a necessidade de segurança no exercício da atividade docente, dado o contexto de instabilidade vivida na instituição. Ao aderir aos projetos individualizados de investigação estes docentes criaram expectativas/objetivos particulares dos quais se destacam: “a melhoria das práticas de avaliação” (80%) e “aquisição de novos conhecimentos de metodologias de ensino-aprendizagem (50%).

Ao descrever o corpo docente participante na investigação não podemos deixar de notar o carácter de fragilidade em que a pesquisa decorreu, assombrada pelo contexto de incerteza em que a instituição esteve mergulhada, principalmente durante os dois anos letivos correspondentes à duração da vertente prática da investigação. Esta fragilidade foi logo de início notada pelas dificuldades de contato com os professores, que num regime de ambiguidades quanto ao futuro profissional docente, temeram em comprometer-se numa investigação a médio prazo.

Com isto pretende-se afirmar a existência de fortes constrangimentos que toldaram o desenrolar do estudo que, por terem determinado os resultados da investigação, merecem mais à frente a sua referência.

4.4. Os estudantes das áreas das tecnologias da saúde

Os estudantes das instituições de ensino superior procuram nos cursos que frequentam sinais de autodeterminação, residindo neste fator o principal contributo da motivação académica. Num estudo exploratório desenvolvido por Sousa Almeida (2012) em contexto brasileiro, nas conceções dos alunos sobre um bom curso superior, são valorizados aqueles que proporcionam crescimento pessoal e prestam alto contributo na qualificação técnica ou profissional. Ao comparar os níveis de autonomia nos tipos de motivação em alunos mais novos e mais velhos, foi possível inferir haver um crescimento da qualidade motivacional com o avançar da idade. Este fato é

congruente com as opções metodológicas do estudo de caso que apresentamos, já que, como referimos atrás, foram escolhidos como sujeitos da investigação, alunos do 2º, 3º e 4º ano de cursos das áreas das tecnologias da saúde e de enfermagem (cf. Sousa Almeida, 2012, p. 129), que apresentam por isso, maior maturidade nos momentos de avaliação e escolhas metodológicas de ensino.

Nos alunos que frequentam o sistema de ensino superior particular segundo o mesmo estudo, com base nos diferentes tipos de motivação exploradas, parece haver melhores resultados, isto é, a partir de observação informal foi possível considerar que nas instituições privadas é possível que exista uma melhor qualidade da relação entre professor e aluno, por serem na sua maioria de menores dimensões, sabendo-se inclusive da existência de professores que trabalham em instituições privadas durante vários anos com a mesma turma. A mesma autora refere, estarem na falta de contratação de docentes e constantes substituições na rede pública, variáveis que podem interferir no envolvimento do aluno com os estudos, a favor das instituições particulares. (idem, p. 131). Por outro lado, parece haver evidências que relatam baixas motivações nos alunos do sistema particular ao participar em projetos de investigação e extensão da formação, resultado do menor tempo de contacto entre professor/aluno, muitas vezes reduzido ao espaço da sala de aula (idem, *ibid*).

É atendendo a esta realidade que consideramos pertinente o desenvolvimento de projetos de investigação desta natureza, com características construtivistas e de desenvolvimento pessoal e profissional, com forte componente interventivo, para mudança de práticas dos professores e conseqüente mudança das perceções dos alunos, ainda mais envolvidos num processo de adequação do ensino aos propósitos de Bolonha.

Para o estudo de caso apresentado foram consideradas as opiniões de 177 alunos do 2º, 3º e 4º ano de licenciatura dos cursos de Enfermagem, Análises Clínicas e Saúde Pública, Higiene Oral e Radiologia, lecionados no ano letivo de 2009/2010, numa primeira fase e de 2010/2011 numa segunda fase. Os projetos desenvolvidos individualmente por cada professor-participante resultaram do confronto de informações obtidas através da aplicação de um primeiro inquérito por questionário aos alunos de cada professor-participante, com dados obtidos nas primeiras fichas de autorreflexão destes, no seguimento da proposta de reflexão-ação-avaliação. Depois de aplicadas as estratégias definidas por cada docente no sentido da consecução dos objetivos apontados individualmente, foram novamente confrontados dados resultantes da aplicação de um segundo inquérito aos alunos e dos registos de autorreflexão docente.

Neste sentido, as percepções dos estudantes das tecnologias da saúde constituíram peça fundamental no desenvolvimento do estudo de caso apresentado.

4.5. Constrangimentos processuais e resoluções metodológicas do estudo

Os constrangimentos apontados, envolvendo principalmente os atores da investigação, determinaram a prossecução do projeto, tendo o resultado da investigação sido diferente do idealizado (ou ambicionado). Por essa razão destacamos a seguir as limitações e consequentes resoluções que, por partirem exclusivamente das análises ao longo do trabalho por parte da investigadora, se referem apenas ao processo de condução da investigação.

Ao longo de oito anos de experiência docente do ensino superior numa instituição particular nas áreas da saúde fomos sentindo e tendo a percepção de algumas dificuldades inerentes à aplicação das exigências do Processo de Bolonha, relativamente aos métodos de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, de avaliação. A partilha desta representação no que concerne a este novo contexto de mudança de ensino por outros docentes da mesma e de outras instituições análogas, ainda que em contexto informal, de diálogo corrente ou troca de ideias, levou-nos a prosseguir com um projeto de investigação, passível de criar novos conhecimentos nesta área, resolver problemas da prática e contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação pedagógicas e didáticas dos professores deste nível. Até porque se reconhecem na literatura sinais evidentes da falta de formação dos docentes do ensino superior em geral, apesar de, "a universidade ser reconhecida como lugar, por excelência, de formalização de saberes profissionais, inclusive sendo lugar de formação profissional de docentes de outros níveis de ensino" (Leite & Ramos, 2010, pp.29-33). Como referimos anteriormente, a profissionalidade docente universitária ocupa neste quadro um lugar de destaque emergente, principalmente no processo de produção do saber que se pretende estruturante e facilitador de ação pedagógica do professor. Como identifica Carlinda Leite (2007), a universidade aceita no seu interior a "condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar", admitindo que a docência seja exercida sem conhecimento pedagógico-didático, ainda que o reconhecendo como essencial para o exercício da atividade docente (Leite, 2007; Masseto, 2003; Fernandes, 2010). Apesar disso, os professores do ensino superior possuem já formação e experiência na abordagem reflexiva das suas práticas (cf. Day, 2001, p.66), sem todavia alguma vez terem decidido enveredar por um projeto de investigação para

fundamentar essa formação. De facto, durante o tempo em que nos foi permitido lecionar numa instituição superior privada da área da saúde, e mais tarde ao longo do tratamento e da análise de uma parte dos dados da investigação, fomos tendo a perceção desta realidade.

Assim, no quadro de mudança proposto pelo Processo de Bolonha, as alterações de estratégias de ensino-aprendizagem e os resultados de avaliação pretendidos, trouxeram o mote para o desenvolvimento do projeto de investigação congruente com os princípios de investigação-ação defendidos anteriormente.

No contexto específico do trabalho, o ensino superior particular em saúde, no qual o instituto se inscreve, sofreu nos últimos anos uma reestruturação quer em termos organizativos, quer em termos pedagógicos, como resultado da implementação do Processo de Bolonha e como resultado do contexto socioeconómico a ele associado. A nível organizacional, a instituição comportou alterações dos órgãos de gestão, com a reorganização dos conselhos científicos e pedagógicos e conseqüente redução do número efetivo de docentes. Como resultado direto destas primeiras alterações, o exercício pedagógico por parte dos professores tornou-se mais difícil, impregnado de embaraço em adaptar-se à mudança de "paradigma" educativo de que o Processo de Bolonha é motor (Copetto, 2009, pp. 109-110), isto é, demasiado impregnado pelo modelo tradicional de ensino.

Neste processo de transição, mais visível no último ano de concretização da investigação, os professores exerceram a sua atividade docente sujeitos a grandes pressões de várias ordens, nomeadamente: a sobrecarga dos docentes com tarefas letivas que lhes retiraram tempo e energia para se dedicarem à investigação (cf. Esteves, 2010, pp.46-51); a falta de apoio institucional para a autoformação docente (Leite & Ramos, 2010), (apesar do nosso projeto ter sido aprovado pela instituição); um clima de certo modo austero e não propiciador ao contexto de uma investigação e finalmente, a dificuldade em conciliar tempo e trabalho com outros professores, condição essencial para o desenrolar de uma investigação do tipo investigação-ação colaborativa como era nossa pretensão.

Dada a sobrecarga letiva de alguns professores, as reuniões em grupo foram reduzidas, prevalecendo apesar disso o recurso a encontros individualizados com a investigadora. Ainda que fornecido algum material de leitura, os professores-participantes demonstraram grandes dificuldades em conciliar o seu tratamento e as tarefas letivas. Relativamente à obtenção de dados fiáveis, perante um reduzido número de professores-participantes, recorreu-se a um estudo exploratório para complemento das informações obtidas. Apesar deste constrangimento a

nível processual, houve preocupação em assegurar a veracidade²⁵ dos resultados da pesquisa e, acima de tudo, dar consistência àquilo que pensávamos. Em termos de investigação prática houve igualmente o recurso a vários inquéritos a alunos para cruzamento de informações e confrontação entre concepções e opiniões de professores e estudantes. Tomadas as resoluções citadas, assumimos ter desenvolvido um estudo de caso com dimensões de investigação-ação, ainda que, com as limitações atrás referidas.

5 . Desenho dos instrumentos de investigação

No que se refere à organização dos processos, a maioria das investigações produzidas em educação resultam em estudos empíricos centrados na sala de aula ou escola, sendo que os métodos e os aspetos formais de apresentação se assemelham aos usados pelos professores universitários, havendo ainda, em algumas situações, uma reduzida investigação conceptual (cf. Máximo-Esteves, 2008, p. 74). Assumindo uma perspetiva recetiva às críticas da investigação tradicional, este estudo inscreve-se numa perspetiva de articulação linear, sequencialmente orientada para a resolução do problema, sendo a metodologia seguida arrolada num formato híbrido, com adaptações de um roteiro faseado com métodos e técnicas de recolha e análise de dados de natureza essencialmente qualitativa (Zeichner & Nofke, 2001).

No âmbito dos estudos de caso, Martins (2006) salienta para a obtenção de dados, o uso de entrevistas e a análise de documentos, ao que acrescenta ainda a observação direta e participante, útil para a análise do ambiente e elaboração de esquemas, registados em notas de campo (cf. Martins, 2006, p. 75).

A este propósito, Bogdan & Biklen (1994), salientam na observação participante a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, que segundo Martins (2006, p. 76), permite a comparação em primeira mão, do que é dito ou não e do que é realmente feito. Um nível de precisão da informação é apenas possível com a observação participante que, sendo mais complexa do que a observação não participante, possibilita a penetração na vida coletiva e

²⁵ Sobre o conceito de verdade baseamo-nos na definição de Máximo-Esteves (2008) que defende o interpretativismo a partir de um conjunto de axiomas e asserções teóricas, em que a verdade é universal e objetiva, admitindo no entanto a possibilidade de "várias" verdades de acordo com o contexto quer seja este, local, referente a pessoas, comunidades e os diferentes significados constituídos. Há portanto, a legitimidade de proceder a uma investigação no quotidiano, ao nível micro, com base no conhecimento tácito de cada ator social e usando de modos de agir e de pensar, bem como ações e estratégias para construir as suas vidas profissionais. Como refere a autora, a realidade é vista como social e significativamente construída e a validade assenta na colaboração dos intervenientes como co construtores do conhecimento. (cf. Máximo-Esteves, 2008, p. 115).

ambientes privados, o contato com hábitos e crenças, e a divulgação do sentido das práticas e da experiência ou história de vida dos atores (Pardal & Correia, 1995, pp. 50-51).

Neste pressuposto, recorreremos a notas de campo onde incluímos registos detalhados do contexto e dos atores e, ainda, a notas interpretativas como interrogações, ideias e sentimentos que emergiram no decurso da investigação (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Pretendemos ter em atenção nos registos e notas de campo as atitudes e reações dos professores-participantes, procurando concentrar-se sempre nas questões formuladas e evitar a dispersão (Martins, 2006; Máximo-Esteves, 2008).

Tendo por finalidade a apresentação de um estudo credível da realidade, procuramos através dos projetos seleccionados constituir uma amostragem intencional, portanto válida tanto em termos conceptuais, como interna e externamente, de acordo com os critérios de Ponte (2006) anteriormente mencionados, a propósito da natureza híbrida do trabalho.

Neste sentido, atendendo à propriedade qualitativa do estudo, assumimos um universo de análise não compatível com a designação de amostra, preferindo o termo amostragem, dada a "maleabilidade" da pesquisa em que o objeto de estudo evolui e a amostra poder alterar-se ao longo do percurso de investigação (cf. Guerra, 2010, p. 43).

De facto, vários autores fazem referência ao carácter volátil da amostra nos estudos de caso, no sentido de adaptação dos processos de amostragem, que deve ser efetuado automaticamente à medida que surgem novas hipóteses de trabalho, o que leva a que este processo só termine quando se esgota a informação extraída pelo confronto com as várias fontes de evidência (Guba & Lincoln, 1994; Yin, 2005).

Nesta tese, o objeto de investigação no estudo de caso retrata as práticas de avaliação dos professores do ensino superior particular em termos de modalidades e instrumentos no contexto de aplicação dos modelos da Declaração de Bolonha. Em conformidade com este objeto de estudo, os docentes e alunos do ensino superior particular em saúde constituem o universo da investigação, sendo por razões práticas e metodológicas seleccionadas apenas uma amostragem desta população, presentes numa dada instituição de ensino superior particular (Silva, 2004, p.292).

No âmbito dos métodos de recolha de informações, entendendo aqui o método como dispositivo específico de recolha ou análise de dados, torna-se indispensável assegurar na escolha, a pertinência em relação aos objetivos específicos da investigação adequados aos recursos disponíveis (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 186).

Assim, integrado num processo de desenvolvimento pessoal, procurámos compreender as conceções e percepções de professores e alunos de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das opções metodológicas e mais especificamente quanto a modalidades e práticas de avaliação, no sentido de promover uma mudança de adaptação aos modelos configurados no Processo de Bolonha. Com estes objetivos agora lembrados, considerámos os inquéritos por questionário, as entrevistas, a análise de fichas de autorreflexão e registo-transcrições de reuniões, como mais indicados e adaptáveis a um estudo de caso de carácter sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional, com dimensões de investigação-ação, como o que adotámos, realizado num espaço de tempo emergente e metodologicamente restritivo, pelas condicionantes que atrás referimos.

5.1.Os Instrumentos e Técnicas usadas: Questionários, Entrevista de grupo, fichas de autorreflexão, registos das reuniões e notas de campo

As técnicas e instrumentos de trabalho usados na viabilização do percurso investigativo representam as opções tomadas dentro do quadro teórico de referência até aqui referido. Como relatámos anteriormente, a principal característica dos estudos de caso relaciona-se com a possibilidade de obtenção de informação a partir de múltiplas fontes de dados, cuja finalidade é o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Passamos agora à sua descrição.

5.1.1. Questionários

Podendo ser de administração direta ou indireta conforme o seu preenchimento for ou não feito pelo próprio inquirido, os questionários são particularmente indicados para conhecer uma determinada população ou fenómeno social, principalmente quando se torna necessário inquirir um grande número de pessoas por uma questão de representatividade da amostra no estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189). Para os autores, apresenta a vantagem maior de poder ser respondido em tempo adequado pelo inquirido garantindo, à partida, o anonimato imprescindível para acautelar a qualidade das respostas (Pardal & Correia; 1995, p. 52). Sustentado por um formulário, previamente elaborado e normalizado, o questionário presta um importante contributo à investigação qualitativa, embora a sua utilização esteja muitas vezes associada a técnicas de investigação quantitativa (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Pelo reduzido número de professores-participantes voluntários neste trabalho, sentimos necessidade de obtenção de dados mais consistentes, pelo que procedemos, numa primeira

fase, a um estudo exploratório num formato de inquérito por questionário, dirigido a professores de outras instituições de ensino superior particular em saúde. Como referem Quivy & Campenhoudt (2005), ainda que especificamente no contexto da utilização de entrevistas exploratórias, os questionários têm como função "abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria pensado espontaneamente" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.79).

Nesse sentido, os questionários usados no nosso trabalho de investigação foram de dois tipos: o primeiro, dirigido a docentes externos à instituição alvo, ou seja, de outros estabelecimentos de ensino superior particular, no âmbito de um estudo exploratório; um segundo tipo de questionário, elaborado a partir das nossas orientações, adotado e adaptado por cada professor-participante para aplicação aos seus alunos antes e após o emprego da mudança em estratégias práticas de avaliação e de ensino-aprendizagem.

Atendendo ao contexto específico destas instituições, procuramos em contactos prévios obter a autorização de participação voluntária dos respetivos docentes. Antes do envio e utilização do questionário, realizámos uma pré-testagem do modelo de questionário inicial, pela exigência de precisão da investigação a que nos propusemos, aplicado a um reduzido número de docentes de uma instituição de ensino superior privada, não participante no estudo de caso, sendo portanto em termos de estrutura uma amostragem homóloga à utilizada no estudo exploratório.

Deste modo, foi possível uma análise cuidadosa das respostas, permitindo a deteção de omissões na informação obtida, inconsistências de uma ou outra questão e o aprofundamento de questões mais dirigidas. Também foi possível reformular questões que não foram igualmente compreendidas por todos, ou que provocavam respostas evasivas (cf. Pardal & Correia, 1995, pp.63-64).

Os inquéritos dirigidos aos professores do ensino superior particular nas áreas da saúde de outras instituições são compostos por 4 áreas temáticas diferentes: Temática Processo de Bolonha; Temática Metodologias de Ensino-Aprendizagem; Temática Avaliação e Temática Competências de Investigação, e pretenderam caracterizar o corpo docente do ensino superior particular no atual contexto de desenvolvimento do Processo de Bolonha e, igualmente construir considerações teóricas sobre as características do ensino particular praticado e vivenciado pelos estudantes deste nível. Composto por cinquenta e nove questões, o questionário apresentado em anexo 2, depois de uma nota introdutória com explicação dos objetivos, foi constituído por

uma primeira parte relativa à recolha de dados biográficos e de uma segunda parte, referente às práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação por parte dos docentes no contexto do Processo de Bolonha. As questões apresentadas, passíveis de um amplo leque de respostas, foram definidas por escala do tipo Lickert, evitando a rigidez e limitações das alternativas “concordo-discordo (Pardal & Correia, 1995, pp.69-70).

Embora as questões tivessem uma apresentação homogênea nos questionários, porque as temáticas foram propositadamente misturadas para garantir a consistência das respostas, a sua análise e interpretação foi resultado da separação por temática investigada, com enfoque particular nas práticas de avaliação.

O segundo tipo de questionário utilizado na investigação foi elaborado primitivamente por nós, tendo sido posteriormente adotado e adaptado por cada professor-participante à sua própria realidade, sob nossa orientação. A estes questionários decidimos designar "Perceção dos Estudantes", e foram aplicados no tempo considerado oportuno por cada docente, indo de encontro ao proposto por Pardal & Correia (1995), para a obtenção de resultados fiáveis. Do questionário "Perceção do Aluno" pretende-se a construção da imagem de cada professor-participante integrado no contexto de desenvolvimento e aplicação dos normativos de ensino e aprendizagem do Processo de Bolonha, com base nas perceções e representações dos estudantes (v. Anexo 4).

Estes questionários foram objeto de apropriação por cada professor-participante que, atendendo à natureza dos objetivos individuais de cada projeto, dentro do contexto da investigação, sofreram alterações de linguagem e/ou eliminação de um ou outro item, segundo as suas práticas correntes.

Com base na proposta apresentada por nós, os questionários aplicados aos estudantes estão divididos em três secções com afirmações de resposta fechada cuja modalidade é a avaliação ou estimacão, com um tipo de pergunta de intenção e de opinião, em que a resposta é expressa através de uma escala de intensidade de opiniões de acordo com a classificação de Pardal & Correia (1995, pp. 54-72) e que segundo Silva (2004, p.303) permite "medir a atitude dos inquiridos que está subjacente relativamente a um conjunto de estímulos relacionados com o assunto de investigação".

O primeiro sector do questionário composto por 10 itens pretende identificar novas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores investigadores e que os alunos identificam como integradas nas práticas, com o Processo de Bolonha. A análise das opiniões emitidas neste primeiro grupo de questões permitiu caracterizar as práticas de ensino-

aprendizagem de cada docente e descrever as representações do Processo de Bolonha para os estudantes.

Um segundo sector, constituído por 9 itens, é dedicado à identificação e caracterização da relação/interação entre docente e aluno na aula. Neste grupo são registados os fatores mais indicados pelos estudantes na avaliação dos professores nomeadamente: o interesse, a capacidade de comunicação, a tolerância à diferença de opinião, o trato equitativo, o incentivo, a disponibilidade e a apreciação global considerada por estes.

Um terceiro sector de afirmações, composto por 12 itens pretende identificar e descrever os instrumentos e métodos de avaliação propostos e utilizados pelos professores-participantes. São assinalados neste grupo os adjetivos que caracterizam as avaliações, de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha. A adequação, negociação, subjetividade, e a justiça, são critérios explícitos na avaliação usada das unidades curriculares.

5.1.2. Entrevista de grupo

A entrevista é considerada uma fonte essencial de informação nos estudos de caso (Yin, 2005), revelando-se como um dos principais instrumentos de captação das realidades múltiplas dos sujeitos, das suas descrições e interpretações (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Sendo parte integrante e constitutiva da investigação colaborativa que nos propusemos seguir, a entrevista realizada no grupo de professores-participantes serviu para dar início aos trabalhos de ordem prática, partindo de informação direta e imediata dos mesmos (Craveiro, 2007, p. 232).

Segundo Silva (2004, p. 299), a entrevista aparece como o método mais adequado aos estudos de caso por permitir a obtenção de informação pertinente, sobrepondo-se a outros métodos como a pesquisa documental ou, aos questionários. Caracterizada por processos fundamentais de comunicação e de interação humana, a entrevista permite valorizar um grande número de informações e de elementos de reflexão, onde o interlocutor exprime as suas percepções, interpretações e experiências (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp.191-192).

Martins (2006, p.77) refere a existência de três tipos de entrevistas que variam entre as totalmente formais e as de conversação e, as entrevistas estruturadas e fechadas. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 135) as entrevistas podem ser classificadas quanto ao grau de estruturação, onde as entrevistas semiestruturadas apresentam a vantagem de permitir a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos. Neste tipo de entrevistas, a condução do processo é orien-

tada mediante um guião previamente elaborado, com algumas questões centrais que vão sendo exploradas, podendo ser relativamente abertas, desenvolvidas em torno de tópicos específicos ou então, guiadas por questões gerais (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

No presente trabalho de investigação, procedemos a uma única entrevista semiestruturada, realizada coletivamente num grupo de professores no início do estudo e que pretendia, de uma modo geral, ajudar na construção da problemática e do modelo de análise, bem como na definição do quadro metodológico a seguir, num campo de estudo delimitado (Pardal & Correia, 1995, p.67). A utilização da entrevista enquanto instrumento metodológico qualitativo para a recolha de dados representa uma opção muito útil na investigação-ação, já que, promove a aprendizagem dos professores durante a investigação, mas também, desenvolve a comunicação entre eles sobre os seus contextos de trabalho.

A entrevista focalizada em grupo (originalmente *focus group*) é um tipo de entrevista especificamente orientada para conjuntos de 5 a 10 elementos familiarizados com o tema proposto, em que o professor-investigador é responsável pela sua moderação, usando para o efeito um guião de questões selecionadas para o estudo (Máximo-Esteves, 2008, p. 98). O *focus group* pode ser considerado uma técnica qualitativa para obtenção de dados, que apresenta atualmente várias áreas distintas de atuação, desde a investigação científica, as pesquisas de mercado ou a investigação-ação participante, podendo ser igualmente considerado como um método de investigação, por ter subjacente um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir (Galego & Gomes, 2005, p. 176). Tem por finalidade a procura do sentido e da compreensão do investigador que, munido de estratégias indutivas de investigação, obtém resultados amplamente descritivos, proporcionando uma grande variedade de visões e reações no contexto do grupo (idem, p. 177). Por se aproximar das entrevistas de grupo o *focus group* é particularmente útil para o conhecimento das necessidades, interesses e preocupações de um determinado grupo de pessoas, para melhor compreender o próprio grupo, as suas interações e intenções, a concórdia ou discordância em relação a determinados assuntos. Requer no moderador do grupo um treino para conduzir equilibradamente a entrevista, pela introdução de questões, na promoção do diálogo e das discussões e ainda, capacidade de gerir as intervenções (Máximo-Esteves, 2008, p. 98). O *focus group* possui várias etapas preliminares à sua aplicação, supõe uma ação planeada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos, podendo recorrer a um conjunto variado de técnicas (Galego & Gomes, 2005), comportando um conjunto

de sessões, habitualmente não ultrapassando as quatro, de acordo com as necessidades do estudo (Máximo-Esteves, 2008, p. 98).

Pelo seu carácter sistemático e pelas exigentes fases de preparação que requer tanto no processo, como do próprio investigador, não cabe no nosso estudo dizer-se que a entrevista de grupo terá sido um *focus group*, apesar de lhe reconhecermos características importantes de adequação às dimensões de investigação-ação que escolhemos.

Assim, antes do momento da entrevista do grupo, todos os professores foram informados sobre os nossos objetivos de estudo e da própria entrevista, sendo garantida a exclusiva utilização dos dados para fins de pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994; Craveiro, 2007), assegurando os critérios de validade e de fiabilidade do processo. Deste modo, fomos obtendo as respostas de adesão e participação, ou não, dos professores da instituição (Craveiro, 2007, p. 235).

Dizer que a entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, cabe segundo os critérios de Bogdan & Biklen (1994, p. 135), em que o guião utilizado serviu apenas de referência e orientação para o investigador, permitindo a definição do conteúdo ao longo do processo, com a função de levantamento de alguns tópicos, mantendo no entanto a diretividade no assunto explorado.

Com a realização da entrevista semiestruturada de grupo pretendia-se recolher as principais opiniões no que respeita às diretivas do Processo de Bolonha, principalmente no que se refere às conceções e práticas de avaliação dos professores-investigadores, integradas em opções metodológicas de ensino-aprendizagem adaptadas ao novo contexto sociopolítico e as suas proposições nas instituições de ensino particulares. Propusemo-nos igualmente com a entrevista de grupo despertar reflexões sobre as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação de cada docente, introduzindo a possibilidade de realizar uma investigação individual e de grupo, a partir de estratégias de investigação congruentes com os princípios da investigação-ação.

No presente estudo, a entrevista semiestruturada de carácter formal, decorreu na presença de 10 docentes que, num grupo inicial contactado - 32 docentes ao todo - acederam em participar voluntariamente na investigação, apesar das dificuldades de agendamento do encontro. Partiu-se do pressuposto de que os professores investigadores seriam suficientes para assegurar a representatividade do conjunto que se pretendia retratar (Craveiro, 2007, p. 234).

Foram colocadas algumas questões-guia previamente preparadas com ajuda de suporte informático, em que o referencial de perguntas seguido foi sendo apresentado à medida do desenrolar da conversa do grupo de professores, no sentido de promover discursos fluídos e flexíveis (Pardal & Correia, 1995; Silva, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2005) (ver anexo 4).

Para Quivy & Campenhoudt (2005, p.192), nas entrevistas semiestruturadas, igualmente designadas de semidiretivas ou semidirigidas, é imperativo a obtenção de informação do entrevistado a partir de perguntas-guia, não sendo no entanto, obrigatório por parte do investigador seguir a ordem de colocação das questões. Para os autores, as entrevistas semiestruturadas são especialmente indicadas quando se pretende uma análise do sentido atribuído pelos atores às suas práticas e aos acontecimentos, ou a análise de um problema específico, ou ainda, a reconstrução de um processo de ação ou experiência. A principal vantagem apresentada pelos autores no uso deste tipo de entrevistas reside na elevada "flexibilidade do dispositivo, o que permite o acesso às interpretações dos entrevistados, aos seus quadros de referência, à sua linguagem e categorias mentais" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.194).

A entrevista de grupo ou auscultação de grupo é, segundo Meirinhos & Osório (2010, p. 63), uma forma mais rica de obtenção de dados, que, por ir mais além das respostas individuais, estimulam às respostas e à recordação dos acontecimentos. O grupo é convertido numa ferramenta de negociação de ideias, onde é possível a comparação, o debate, o confronto e a replicação de reflexões entre os diferentes participantes, evitando sentirem-se objetos de avaliação isolados. Foi atendendo a este pressuposto que recorremos a uma entrevista de grupo, mais adequada aos objetivos a que nos propusemos.

A entrevista decorreu num ambiente pretensiosamente informal, em que se procurava, à partida, deixar o grupo de professores responderem descontraidamente, expondo os seus pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994, p. 193). O local escolhido foi uma sala de aula da instituição, relativamente afastada de ruídos perturbadores, em que procurámos criar um ambiente mais acolhedor, colocando cadeiras em forma de círculo. Antes de iniciarmos a entrevista, confirmámos aos professores sobre o sigilo e o anonimato e solicitámos a sua autorização para usarmos um gravador áudio, colocado em cima de uma mesa central, à vista de todos. Ao longo da entrevista procurámos criar um ambiente propiciador à partilha e à expressão livre dos participantes. Segundo Craveiro (2007, p. 236), para que os entrevistados se sintam à vontade para se expressarem, o entrevistador deve criar um clima de conforto e de confiança, de empatia, pelo que deverá sempre mostrar-se atento, acenar com a cabeça, utilizar expressões faciais adequadas, sem nunca emitir juízos de valor. Ouvir com paciência é outra das atitudes que o entrevistador deverá demonstrar, sem interromper ou desviar respostas, no sentido de, desenvolver confiança e facilitar a comunicação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137). Também procurámos igualmente aproveitar os momentos de silêncio surgidos para esclarecer questões ou pon-

tos de vista dos entrevistados, sempre atentos à demonstração de um profundo respeito por todos (Craveiro, 2007, p. 237). Almejamos colocar questões que suscitassem a exploração de ideias, evitando respostas lineares do tipo sim e não (Martins, 2006, p. 78), embora frequentemente sem seguir a ordem do guião proposto inicialmente.

A entrevista gravada em suporte áudio teve a duração de 50 minutos, permitindo, da nossa parte, prestar maior atenção ao grupo e às suas posições e atitudes. Procedemos à sua transcrição literal imediata, o que possibilitou um maior contacto com os dados obtidos e a sua categorização posterior (Bogdan & Biklen, 1994, p. 173).

Reconhecemos, no entanto, por inexperiência da nossa parte na realização de entrevistas, ter ocorrido algum constrangimento nas respostas dos entrevistados e conseqüente limitação na informação resultante, por atitudes desadequadas, principalmente pela necessidade sentida de seguimento do guião de questões preparadas para "controlo" da entrevista (Pardal & Correia, 1995, pp. 64-66). Também a presença previamente declarada e consentida do gravador áudio determinou algum embaraço nos professores. Como referem Quivy & Campenhoudt (2005), é exigido ao investigador para a realização das entrevistas semiestruturadas saber retirar o máximo dos elementos essenciais suportado por conhecimentos teóricos e práticos dos processos de comunicação e de interação pessoal e ainda, formação prática nas técnicas de entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 195). A consciência de limitações nesta prática surgiu no decorrer da entrevista e no balanço final após o resultado da transcrição da mesma.

Por estas razões, decidimo-nos posteriormente pelo registo das reuniões realizadas com o grupo dos professores-participantes, atendendo a:

"Paralelamente, o carácter pouco técnico da formação exigida não ajuda o investigador que tenciona pôr em prática este método a fazer uma estimativa correta do seu nível de competência na matéria" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 194).

5.1.3. Fichas de autorreflexão

Com a adoção do formato metodológico de estudo de caso com dimensões de investigação-ação é possível, num contexto de desenvolvimento da vida real, procurar não só compreender essa realidade dos atores, mas também, proceder à sua mudança ou transformação (cf. Cardoso, 2012, p. 76). A utilização das fichas de autorreflexão é justificada no nosso trabalho pela necessidade de documentar esse processo investigativo de transformação e naturalmente de formação a que nos propusemos, com base em critérios reflexivos, cuja interpretação se

encontra contextualizada no decurso do desenvolvimento dos projetos individuais dos nossos professores-participantes investigadores. Situamo-nos, portanto, numa perspetiva de construção de conhecimento contextualizada, na senda de autores como Alarcão (1996); Ramos & Gonçalves (1996); Estrela & Estrela (2001) e Máximo-Esteves (2008), em que o fator mudança introduzido pelo processo investigativo representa o principal denominador.

Os documentos de registo individuais dos professores, a que decidimos chamar de fichas de autorreflexão, surgem como recurso metodológico importante para a recolha de informação baseada na experiência pessoal, que, por escrito, dão a conhecer na primeira pessoa, as representações dos sujeitos a propósito das questões sobre as quais se investiga (cf. Silva, 2004, p. 312). Nesta perspetiva, é possível compreender o real através do acesso ao mundo subjetivo das pessoas.

No nosso caso, era importante captar de um grupo pequeno de professores do ensino superior particular, as representações e opiniões sobre as suas práticas de avaliação e de metodologias de ensino-aprendizagem em contexto de aplicação do Processo de Bolonha. Por se tratar de um grupo de profissionais de saúde, sem formação específica na docência, como atrás discutimos na caracterização dos atores e sujeitos da investigação, as fichas de autorreflexão constituíram a estratégia de conjugação de captação das representações pessoais, com a possibilidade de verificação de formação e transformação dos professores. Os sujeitos são deste modo remetidos a uma reflexão sobre aquilo que viveram, traduzindo-se nas suas perspetivas pessoais subjetivadas (cf. Silva, 2004, p. 313).

As fichas de autorreflexão assemelham-se às narrativas, que tomadas como discursos que evocam a realidade de cada um, servem como forma de conceder aos professores a possibilidade de transformação, no sentido de melhorar as suas práticas. Neste pressuposto, somos conduzidos para a "noção construtivista de pessoa", isto é:

"Alguém que se confronta com a necessidade de adaptação, procurando aumentar os interesses ao máximo, sem esquecer uma dinâmica de ajustamento, a fim de atuar em permanente diálogo com a realidade" (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 127).

Pretendemos igualmente com as fichas de autorreflexão acrescentar uma dimensão autobiográfica, no sentido em que, propusemos aos professores-participantes uma reflexão individualizada das práticas, sem pressionar a entrega no tempo dos documentos, tendo sempre presente a autoria do próprio autobiografado. Com as funções retroativas e retrospectivas, as

narrativas autobiográficas, qualquer que seja a forma de registo em que se apresente (autobiografias, diários, jornais, memórias, cartas...) organizam o passado, e permitem uma influência prospetiva, para a resolução ou tomada de decisões futuras (Ramos & Gonçalves, 1996, pp. 127-129). Embora não se tratando de diários, as fichas de autorreflexão aproximam-se de narrativas autobiográficas que, inseridas em projetos individuais de investigação, promovem a profissionalidade docente pelo reconhecimento explícito do "conhecimento pessoal e prático na aprendizagem dos professores envolvidos em processos de reflexão dialéctica "sobre a ação", "na ação" e "acerca da ação" (Day, 2001). Por essa razão, a análise realizada teve por base as conceções e perceções de avaliação de cada professor-participante com o objetivo de caracterizar os discursos (reflexivos) antes e após a aplicação dos projetos individuais.

Nestas fichas de autorreflexão procuramos introduzir questões de índole pedagógica, de acordo com Amaral, Moreira, & Ribeiro (1996), ao atribuir importância relevante ao questionamento sobre as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e sobre a sua validade. Embora no nosso caso, num contexto diferente de formação e não de supervisão como o mencionado por aqueles autores, com a possibilidade de assumirem diferentes tipos de reflexão, seguimos as quatro tarefas propostas na formação de professores: A - descrição- como primeiro passo de iniciação do professor na reflexão, ou seja, O que faço? O que penso? Com o intuito de levar o professor a reorganizar mentalmente a sua experiência docente. A -interpretação- que tem por objetivo a descoberta dos princípios que informam a prática, ou seja, através do - O que significa isto?- o professor é levado a questionar-se sobre as suas teorias. Depois o - confronto- em que o professor é levado a questionar-se sobre a legitimidade das suas práticas por confrontação com práticas alternativas traduzido no - Como me tornei assim?- Finalmente, a -reconstrução- onde o professor é levado a integrar novos conhecimentos na sua prática, reconstruindo as suas crenças - Como me poderei modificar?- em que, pela reconstrução das imagens do seu ensino, o professor vai gradualmente controlando as suas práticas assumindo o ensino como uma realidade mutável e portanto contestável na sua essência (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 103).

Tendo em consideração as questões de índole pedagógica propostas pelos autores anteriormente citados, foram construídas duas fichas de autorreflexão, apresentadas em diferentes momentos da investigação, antes e após a introdução de mudanças pelos professores investigadores nas suas práticas. Como é possível verificar na figura 2, na ficha de autorreflexão nº1, foi induzido um pequeno texto de Andy Hargreaves (1995) como forma de convidar o professor a

partilhar as suas opções e concepções sobre o ensino praticado. As questões sobre - o que faço- e o que penso?- foram colocadas diretamente sobre as práticas avaliativas, sobre os métodos de ensino-aprendizagem, e sobre as técnicas utilizadas por cada professor. O apelo à interpretação dos significados das opções metodológicas de cada professor foi colocado numa questão de confrontação entre o bom professor e o bom avaliador. A legitimidade das práticas pedagógicas dos professores foi transposta sob a forma de validação pela partilha e pelo diálogo com os outros professores, e com a sugestão de formas alternativas de avaliação. Por último, a reconstrução das imagens do ensino de cada professor é subentendida na possibilidade de utilização de uma linguagem comum de avaliação, convidando cada professor a refletir sobre objetivos pessoais a integrar no projeto de investigação.

Ficha de Autorreflexão sobre Práticas de Ensino-Aprendizagem e Avaliação do Docente do Ensino Superior

“ Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria.” (Hargreaves, 1995).

Apenas para ajudar ao processo de investigação com dimensões de investigação-ação que se prepara, proponho-lhe agora refletir sobre algumas questões ligadas a práticas de **Ensino-Aprendizagem e Avaliação**. Deve considerar este registo como um elemento de apoio, isto é, uma forma de identificar eventuais problemas e/ou constrangimentos para posteriormente equacionar os instrumentos a serem utilizados por cada docente. Escreva tudo o que considerar a propósito, sem embaraço.

Obrigada.

Motivação/Intenção:

1. Tendo em conta as orientações do Processo de Bolonha, alterei profundamente os meus métodos de ensino e aprendizagem das aulas? O que de novo introduzi?
2. As minhas práticas avaliativas nesse contexto são agora diferentes? Como?
3. Tenho por hábito negociar os objectivos, os critérios e os instrumentos de avaliação com os meus alunos? Quando e como o faço?
4. Periodicamente questiono os meus alunos acerca do interesse das minhas aulas?
5. Tenho receio de represálias e de não conseguir lidar pedagogicamente com dificuldades de comunicação em relação á avaliação?
6. Sempre que necessário, consigo conversar com os meus colegas de forma aberta sobre a minha avaliação?
7. Será que a minha avaliação está impregnada dos meus valores pessoais? Consigo ser isento (a)?
8. Uma avaliação justa deverá ser sempre fundamentada com elementos escritos? Será que posso avaliar com base em diálogos diários?
9. Ser um bom avaliador é o mesmo que ser bom professor? Uma ciência exata tem de ser avaliada por uma nota?
10. A avaliação é uma prática fácil? Será que é possível uma cultura/linguagem comum de avaliação?

Objetivos para este projeto para o qual fui convidado(a):

Nome:

Data:

Figura 2: Registo do Projeto de Investigação - Ficha nº 1- Docentes ano letivo 2009/10

A ficha de autorreflexão nº 2, apresentada depois da inserção de mudanças de prática avaliativa e/ou de metodologias de ensino-aprendizagem nos projetos individuais, é introduzida por um texto de Moreira & Vieira (2001) onde é perspectivada a educação enquanto potencial de transformação e emancipação dos indivíduos, em que a avaliação desempenha um papel fundamental de agente de mudança. Neste documento, é solicitado ao professor investigador que atendendo aos resultados dos questionários sobre as percepções dos seus alunos, enuncie pelas diversas questões colocadas, o conhecimento adquirido na investigação das suas atividades, integrado no trabalho de pesquisa proposto. Deste modo, coligimos ainda nas questões de índole pedagógica apresentadas por Amaral, Moreira, & Ribeiro (1996), que defendem a incidência das perguntas sobre dois tópicos essenciais: técnico e moral. No âmbito dos aspetos técnicos referidos, as questões colocadas poderão, segundo os autores, incidir sobre a relação professor-aluno, na interação que é estabelecida entre eles, e sobre fatores como a motivação, e a relevância dos interesses individuais na aprendizagem. As questões colocadas podem ainda ser, no aspeto técnico, referentes aos conteúdos de ensino-aprendizagem, nomeadamente sobre as formas de conciliação entre os interesses dos alunos e do próprio professor em temáticas consideradas adequadas por ambos. No aspeto moral, as questões pedagógicas colocadas situam-se na relação entre o ensino e os processos de escolarização, dimensão que abarca o posicionamento crítico e moral dos professores, que por ser de maior importância, determinam os aspetos técnicos anteriormente referidos (cf. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 104-105).

Como é possível ler na figura 3 referente à ficha de autorreflexão nº 2, procuramos ir de encontro a estes pressupostos na colocação de perguntas consideradas pertinentes para a pesquisa em curso. Na verdade, a dimensão da relação entre professor e aluno encontra-se especificamente num grupo de questões colocadas, onde a opinião dos alunos é considerada relevante na apreciação das práticas do professor. Para dar seguimento às questões referentes aos conteúdos, procedemos a um outro grupo de questões especificamente orientadas para a apreciação das práticas de avaliação, nomeadamente sobre critérios, instrumentos, adequação, negociação e sobre a capacidade de diálogo no tema. No âmbito do trabalho de investigação desenvolvido, o posicionamento crítico e moral dos professores assume particular importância, principalmente no quadro das alterações propostas pelo Processo de Bolonha, representando o motor de arranque para a participação dos professores neste tipo de investigação. Com tivemos anteriormente oportunidade de referir, há efetivamente uma dimensão moral e mesmo política no ensino, que não é possível ignorar já que, ao posicionarmo-nos politicamente e moralmente no

ensino, estamos a contribuir para o crescimento de um determinado tipo de sociedade, ao determinarmos o tipo de cidadão que ajudamos a formar.

A análise das fichas de autorreflexão possui um considerável interesse por serem reveladoras da ação dos professores, ou seja, das transformações concretizadas nas práticas, sendo o espelho da expressão pedagógica dos professores da instituição de ensino superior particular, traduzido como resultado da interação e interpretação das percepções dos estudantes, o que representa o fator de validação dos documentos usados na investigação.

Tendo em conta o carácter crítico da investigação, procuramos apreender e compreender as perspetivas individuais desenvolvidas pela reflexividade na construção de estudo de caso "com especial ênfase na emancipação e consciencialização dos sujeitos" (Moreira, 2005, pp.48-49), ao introduzir intencionalmente questões orientadoras desse processo, conscientes do valor epistemológico da prática inteligente e refletida, e do conhecimento que dela resulta (Alarcão, 1996; 2003). As afirmações induzidas nas fichas de autorreflexão tiveram em conta as Teorias de Ação defendidas por Argyris & Schön (1974) com o propósito de proporcionar investigações individualizadas dos professores-participantes e das teorias pessoais que enformam as suas ações. Procurou-se a explicitação particularizada das teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e das teorias em uso pelos professores (o que fazem na sala de aula) e um confronto gerador de conhecimento praxeológico sustentado (Oliveira & Serrazina, 2002).

Acresce ainda dizer, que o interesse das fichas de autorreflexão reside especificamente no uso triangulado dos dados com outras fontes de evidência da investigação, já que a sua interpretação depende do contexto criado a partir das mesmas.

A análise dos resultados das fichas de autorreflexão permitiu captar e aferir a introdução de novas práticas e /ou de mudanças pedagógicas por parte dos professores participantes, sob o olhar dos seus alunos.

Ficha de Autorreflexão sobre Práticas de Ensino-Aprendizagem e Avaliação do Docente do Ensino Superior

"A coerência das práticas pedagógicas é condição essencial para a sua validade. Ela reporta-se ao ajuste entre as práticas pedagógicas e os princípios e pressupostos em que assenta. Se muitas vezes existem problemas de coerência entre os pressupostos e finalidades formativas e as práticas de aprendizagem (por exemplo, nos casos em que a disciplina assume uma orientação prática, mas recorre a metodologias expositivas), esses problemas são mais evidentes nas práticas de avaliação quando estas privilegiam o exame final em detrimento de outras formas mais ajustadas à natureza dos conhecimentos disciplinares. Numa perspectiva de educação como transformação e emancipação, a avaliação deve traduzir a multiplicidade e diversidade das aprendizagens, revelando o potencial formativo da acção pedagógica realizada. Consequentemente, não só os produtos, mas também os processos de aprendizagem se tornam objeto de uma avaliação participada e reguladora" (Moreira e Vieira, 2001, p.992).

Tendo em consideração a análise dos resultados dos questionários dos seus alunos, proponho-lhe agora refletir sobre alguns pontos sobre a sua prática atual, que poderão ter sido introduzidos recentemente ou que já faziam parte da sua actividade docente.

Metodologias de ensino-aprendizagem:

1. Consegui identificar as metodologias mais atrativas para os meus alunos? E aquelas de que menos gostam?
2. O que introduzi para tornar as minhas aulas mais práticas e dinâmicas?
3. Que instrumento uso para comunicar claramente os objectivos e conteúdos da UC?
4. Quais os métodos/instrumentos são usados para aumentar o sucesso dos alunos?

Relação docente/aluno/interacção na sala:

1. Que instrumento uso para comunicar claramente com todos os alunos?
2. Que método uso para tratar com equidade todos os alunos?
3. Concordo com a apreciação dos meus alunos? Que elementos considero terem por base?

Instrumentos e métodos de avaliação da UC

1. Como identifico a minha avaliação? Em que me baseio para a construir?
2. Considero a opinião dos alunos pouco fiável na avaliação? Introduzi novos critérios?
3. Como penso deverá ser feita a negociação da avaliação?
4. Que instrumentos uso para tornar a avaliação mais equitativa?
5. Consigo usar grelhas de observação, questionários, relatórios e outros instrumentos para avaliar?
6. Consigo falar abertamente da minha avaliação com os meus colegas?
7. Com as alterações introduzidas considero a minha avaliação melhor?

Comentários e dúvidas:

Nome:

Data:

Figura 3: Registo do Projeto de Investigação - Ficha nº 2- Docentes ano letivo 2010/11

5.1.4. Registos das reuniões e notas de campo

Como referimos anteriormente, a propósito da entrevista realizada ao conjunto dos professores-participante e investigadores no início do trabalho de investigação, terá sido no seguimento das limitações surgidas naquele processo que nos decidimos pelo registo escrito dos encontros com os professores. As reuniões de grupo sob forma de registos escritos e notas de campo pretenderam dar conta do carácter de continuidade do processo investigativo, traduzidas essencialmente como resultante da observação direta e estruturada como fonte alternativa de evidências. Os registos das reuniões produzidos na investigação por nós vão de encontro ao sustentado por Coutinho (2008, p. 15), como ferramenta de recolha de dados em estudos de caso, que, sendo semelhantes a relatórios do tipo descritivo ou reflexivo são realizados durante o processo investigativo ou então, numa fase final de modo a redigir conclusões sobre o estudo. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 88), as notas de campo podem incluir registos pormenorizados dos contextos, das pessoas, das suas ações e interações, ou, por outras palavras, de retratos ou de conversas, realizados sistematicamente na procura de estabelecer ligações entre os elementos que interagem, ou então, podem incluir ainda material reflexivo, como notas interpretativas, sentimentos e ideias que emergem ao longo da investigação. Através destas notas, o professor experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.

No nosso trabalho, os registos produzidos das reuniões, acrescido das anotações pessoais de campo do tipo reflexivo, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 88), serviram para descrever sinteticamente o desenvolvimento dos projetos individuais dos professores, fundamentado na nossa interpretação enquanto investigador. Deste modo, foram realizadas quatro reuniões gerais entre investigadora e professores-participantes durante os dois anos letivos em que decorreu a parte prática da investigação, para além de outras não contabilizadas, por não abrangerem a presença simultânea de todos os docentes envolvidos. A principal estratégia de formação decorrente destas reuniões, dentro do quadro de formação reflexiva de professores que adotamos consistiu na elaboração dos projetos individuais de investigação, que serviram de base ao estudo de caso descrito e que teve lugar na instituição de ensino superior privada, entre março de 2010 e março de 2011.

Para além das reuniões de grupo, foram igualmente realizadas sessões de acompanhamento entre investigadora e professores-participantes e que constituíram, à medida das necessidades, um plano de formação contínua cujos dados serviram de base na construção do projeto

colaborativo. Refira-se no entanto, que a formação fornecida não foi alvo de avaliação interna direta, sendo antes aferida pela produção de materiais didáticos por parte dos docentes que a seguir expomos em anexos. As sessões de acompanhamento, sob a forma de reuniões individuais realizadas entre professores-participantes e investigadora não foram contabilizadas, nem a sua duração foi alvo de registo, por serem realizadas de acordo com a vontade e disponibilidade dos participantes no processo investigativo. Nas reuniões realizadas com o grupo seguiu-se um protocolo previamente estruturado cujo mapa apresentamos a seguir.

Protocolo de reunião de grupo

(Ana Maria Morais)

Reunião de Grupo n.º: _____

Professores-participantes: _____

Ordem de Trabalhos:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Descrição da reunião:

Data/local: _____

Figura 4: Mapa de Registo de Reuniões de Grupo

Durante as reuniões houve lugar à partilha de textos de autores especializados, apoio à construção de grelhas de observação, questionários, rubricas e outros materiais didáticos. Na descrição de cada reunião foram contempladas as perceções, atitudes e constrangimentos dos docentes e sobre as quais fizemos incidir a análise de conteúdo. Os critérios de avaliação usados na qualificação do conteúdo destes registos realizados pela investigadora resultaram de uma adaptação de Moreira (2005, p. 169) e foram os seguintes:

- a) Intencionalidade, onde se procurou identificar sinais de abordagem de problemáticas da prática pessoal do docente;
- b) Fundamentação, em que se verificaram traços de relevância e interesse pessoal na investigação a que se propôs cada professor;
- c) Estratégias explícitas, em que o professor-participante revela o que pretende fazer, ou seja, a ação propriamente dita;
- d) A avaliação, em que se expõe como se pretende avaliar a mudança efetuada;

- e) O critério de sucesso, em que se procuram razões de aceitabilidade do trabalho proposto.

Baseamo-nos portanto no método da observação direta para dar conta dos comportamentos dos atores, adequado segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 198), a estudos de acontecimentos tal como se produzem, sendo por essa razão úteis enquanto "método complementar de análise dos processos de ação e de transformação social". Neste tipo de observação participante, embora não integrado numa perspetiva etnológica, é possível apreender os comportamentos e acontecimentos no tempo em que se produzem, para além de tratar de um material recolhido a partir da espontaneidade dos atores, sendo por isso autêntica (idem, p. 199). Uma das limitações apontadas pelos autores na utilização da observação participante refere-se ao problema do registo, inerente à natureza seletiva da memória do investigador que, deste modo, é obrigado a um registo praticamente imediato dos acontecimentos. Também a interpretação das observações pode constituir um problema, que pelo uso de grelhas de observação muito formalizadas pode incorrer em leituras demasiado superficiais e mecânicas das informações, perdendo-se a riqueza e a complexidade dos processos pesquisados (idem, *ibid*).

Para ultrapassarmos estes problemas no uso da observação para a produção de registos das reuniões, decidimo-nos por uma observação mais flexível, contando com a colaboração dos professores-participantes enquanto investigadores que pela interpretação conjunta das observações conferiram uma "certa intersubjetividade" ao método aplicado (Quivy & Campenhoudt 2005, p. 200).

6 . Tratamento dos dados

De facto, a análise, tratamento e interpretação dos dados da investigação é uma das tarefas mais importantes e complexas da pesquisa empírica e tem por objetivo a atribuição dos significados a partir dos quais poderemos responder às perguntas de partida e verificar se os resultados observados correspondem aos pressupostos iniciais (Silva, 2004, p. 322).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 222), a maioria dos métodos de análise das informações depende apenas de dois tipos de categorias: a análise de conteúdo e a análise estatística, salvaguardada no entanto, a exceção, em que a análise e a recolha de dados aparecem associadas como é caso de certos métodos como a observação etnográfica.

Wolcott (citado por Martins, 2006) defende a existência de três momentos essenciais durante a fase de tratamento de dados de uma investigação: a descrição, a análise e a interpretação. Em primeiro lugar, na descrição procede-se à redação de textos resultantes dos dados em bruto obtidos pelo investigador. Na análise, procede-se à organização de dados salientando os aspetos fundamentais onde são identificados os fatores-chave. Finalmente, na interpretação, processa-se à obtenção dos significados e das conclusões a partir das evidências obtidas (Martins, 2006, p. 80).²⁶

Também o cruzamento das informações obtidas por diferentes estratégias representa um passo importante para ajudar a construir o sentido global das representações dos professores, uma vez que o tratamento, a análise e a interpretação dependem do encadeamento das informações, particularmente na compreensão das especificidades contextuais de cada um, expressas nas suas perceções (Silva, 2004, p. 323).

Deste modo, atendendo aos momentos de descrição, análise e interpretação dos dados de investigação de Wolcott (2006) e, à presença de encadeamento ou sequenciação e cruzamento de informações de Silva (2004), iniciámos pelo tratamento dos dados obtidos da entrevista de grupo, dos questionários aos alunos, das fichas de autorreflexão docente e dos registos das reuniões dos professores, pois era importante conhecer as conceções dos professores sobre mudança de práticas de avaliação em contexto de aplicação das diretivas do Processo de Bolonha.

Antes de prosseguirmos na descrição dos métodos eleitos para o tratamento e análise das evidências do estudo, salientamos a prevalência do modelo de análise qualitativa definido desde o início da investigação, e que se manteve ao longo de todo o percurso investigativo, pese embora a natureza quantitativa de alguns procedimentos utilizados.

²⁶ É, aliás, neste pressuposto de interpretação dos dados obtidos numa investigação qualitativa, que Máximo-Esteves (2008, pp. 104 -105) apresenta os dispositivos analíticos mais utilizados: a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e, outros dispositivos *ad hoc*. No âmbito da condensação, a autora descreve como sendo um processo de sintetização dos significados obtidos em notas de campo ou diários, ou ainda de entrevistas em profundidade, onde o relato final é expresso em significados essenciais que explicitam e relacionam os temas fundamentais emergentes. É dada primazia à experiência, à descrição e ao ponto de vista do sujeito, na defesa assente de que os significados obtidos são o cruzamento das atribuições tanto do investigador como do entrevistado, daí resultando a referência à intersubjetividade dialógica. Na categorização, o texto é codificado em categorias, interpretadas sob a forma de textos ou tabelas, com base em operações de sistematização e estruturação complexas. Apesar da complexidade destas manobras, há autores que criticam o recurso à categorização quando aplicada a textos narrativos, por defenderem perder-se características de sequência e de estrutura típicas destes relatos, sendo necessária a complementaridade com outros dispositivos para compreender globalmente toda a história. Já na estruturação narrativa, o processo analítico é orientado para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo dos textos, em que resulta uma história unitária da formalidade do tratamento das comunicações, sobressaindo as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações entre os elementos. Na análise de entrevistas, há ainda a referir a construção de significados *ad hoc*, onde são utilizadas de modo livre e indiferenciada diversas abordagens e estratégias, podendo ser usados todos os dispositivos até aqui mencionados ou apenas alguns).

6.1. Análise de Conteúdo

Os dados obtidos das fontes de evidência anunciadas, representam um material bruto cujo tratamento implica a sua agregação, simplificação, seleção e organização até serem obtidos elementos manuseáveis no sentido de serem estabelecidas relações, interpretações e conclusões (Craveiro, 2007, Máximo-Esteves, 2008). A análise de conteúdo pareceu-nos neste contexto o procedimento de eleição para o tratamento dos dados obtidos, permitindo-nos confrontar o nosso quadro de referência com o material empírico recolhido (Guerra, 2010, p.62). Para Bardin (2009), a análise de conteúdo pode ser definida como "um conjunto de instrumentos metodológicos", "uma hermenêutica controlada", "um esforço de interpretação" baseado na "inferência ou dedução", aplicada a discursos (Bardin, 2009, p.11). Enquanto técnica de análise, a análise de conteúdo permite viabilizar de modo sistemático e quantitativo a descrição do conteúdo da comunicação, estejam ou não sob a forma escrita. Incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação e "eventualmente" sobre "as condições teórico-ideológicas de produção". (Pardal & Correia, 1995, pp. 72-73). A ideia de sistematização do processo de análise é na definição de Bardin (2009):

"Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens." (Bardin, 2009, p.44)

No enquadramento reflexivo e crítico de formação de professores, a análise de conteúdo realizada incidu sobre as Ficha de Autorreflexão, entendidas à semelhança de outros instrumentos de recolha de dados, como elemento propiciador de retroatividade e retrospeção, mas também de prospeção, no sentido de resolver problemas da prática e impulsionar tomadas de decisão (cf. Ramos & Gonçalves, 1996, p.129)²⁷.

No nosso caso, a evidência analisada destacou o discurso escrito que por meio de análise conteudística e discursiva, procurou dar relevo ao conteúdo semântico e pragmático dos enunciados produzidos, ou seja, a leitura realizada não foi apenas uma leitura "à letra" como refere Bardin (2009, p. 43), mas antes, uma leitura que procurou realçar um sentido existente em segundo plano, um outro "significado" de diversas naturezas desde a psicológica, a sociológica, a política ou outras.

²⁷ Referimo-nos concretamente a instrumentos de registo individualizados como os diários reflexivos, portefólios reflexivos, narrativas ou autobiografias (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Ramos & Gonçalves, 1996; Moreira, 2005; Marcolino & Reali, 2010) e cujos objetivos comparamos neste nosso trabalho.

Como refere Máximo-Esteves (2008, p. 103), a interpretação dos dados é um processo complexo, que subentende sempre o escrutínio de vários textos a analisar, com o objetivo de identificar as informações e os significados considerados pertinentes, sendo posteriormente isolados os excertos com significados próximos, para depois serem agrupados em significados idênticos. Da investigação fazem parte a descrição e a explicitação dos significados que em articulação com as questões iniciais e a reflexão sobre essas descobertas, determinam ações futuras do professor investigador. Quivy & Campenhoudt (2005, p. 226) descrevem neste contexto, a análise de conteúdo como método de análise de informações, incidente sobre uma grande variedade de mensagens, como obras literárias, documentos oficiais, atas de reuniões ou mesmo relatórios de entrevistas pouco diretas, a partir das quais o investigador procura criar conhecimento, partindo da escolha dos termos a analisar, da frequência de utilização, e do modo de construção do discurso. Guerra (2010) defende a análise de conteúdo enquanto técnica, inserida no procedimento normal de investigação, nomeadamente no confronto entre o quadro de referência do investigador e o material empírico obtido, no pressuposto da existência de uma dimensão descritiva que visa dar conta do que é narrado e, de uma dimensão interpretativa que é resultado das questões de investigação sobre o objeto de estudo, recorrendo a sistemas de conceitos teóricos e de análise que, articulados, permitem a formulação de inferência (Guerra, 2010, p. 62). Bardin (2009) apresenta a análise de conteúdo enquanto técnica ou conjunto de técnicas de análise das comunicações, que sendo instrumento de investigação é adaptável a um campo de aplicação muito vasto pela sua grande diversidade de formas, isto é:

"A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por tema" (Bardin, 2009, p. 32).

Pela necessidade de interpretar as informações no sentido de lhes atribuir significados ou fazer inferências válidas, a análise de conteúdo pareceu-nos pertinente neste estudo uma vez que por seu meio foi possível desocultar os significados atribuídos às informações dos atores e sujeitos da investigação que pareciam usar diferentes denominações a temas semelhantes (Silva, 2004, p. 324). A análise de conteúdo utiliza processos técnicos relativamente precisos, isto é, métodos construídos e estáveis, que permitem dotar o investigador de uma certa independência de interpretação, evitando a tomada como referência dos seus próprios valores ou representações (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226).

A análise de conteúdo consiste portanto num trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos com o objetivo de poderem ser analisados, o que envolve processos complexos e faseados que determinam as categorias e as unidades de análise, baseados em características comuns, o que permite analisar "sistemas de valores, representações e aspirações dos atores, reações a fatos, acontecimentos, ou mesmo atitudes face a fenómenos determinados" (Silva, 2004, p. 324).

Tem como principais vantagens a sua adequação para estudos do não dito ou do implícito, onde o investigador é obrigado a manter distância de interpretações pessoais, que por ter como suporte físico os documentos, permite um controlo posterior do trabalho, ainda que sistematizado não prejudicando a profundidade do trabalho e da criatividade do pesquisador (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 230).

Dos procedimentos utilizados em análise de conteúdo fazem parte a enunciação, com atribuição do sentido da comunicação, a análise da conotação ou significado do conceito no contexto, a análise lexicológica ou decomposição das narrativas em unidades lexicais, e a análise categorial ou classificação por categorias, cujo objetivo é a produção de inferências que permitam a compreensão dos fenómenos estudados e onde são igualmente integrados procedimentos de análise da intensidade dos discursos (ou emoções) e de frequência de unidades de texto ou categorias (Silva, 2004; Bardin, 2009; Guerra, 2010).

A partir dos procedimentos referidos, tratamos de analisar as práticas de avaliação e de metodologias de ensino-aprendizagem em contexto do Processo de Bolonha, por meio da opinião dos professores participantes e investigadores, manifestadas tanto nas fichas de autorreflexão, como da entrevista e dos registos das reuniões, no sentido de compreendermos as suas abordagens face ao novo modelo de ensino superior. A categorização dos dados resultou pertinente e exaustiva e particularmente exclusiva (Silva, 2004, p. 324).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 231), alguns métodos de análise de conteúdo são simplistas, nomeadamente a análise categorial, muitas vezes pouco adequada aos estudos que se pretende desenvolver e outros, são demasiado laboriosos e morosos como a análise avaliativa. Os autores salientam igualmente o campo de atuação vasto da análise de conteúdo em que os métodos por si só isolados, possuem campos de aplicação muito reduzidos, daí a necessidade de utilização de métodos complementares (idem, *ibid*).

Para a realização da análise de conteúdo das evidências da investigação recorreremos ao *software* de análise qualitativa de dados NUD*IST (non - numerical unstructured data indexing

searching and theorizing) - NVivo7, integrado nos programas QSR (Qualitative Solutions Research). O precursor dos sistemas NUD*IST informatizados foi desenvolvido em 2002 na Universidade de La Trobe, na Austrália, e baseia-se no princípio da codificação e armazenamento de textos em categorias específicas, podendo ser utilizado em variadas áreas desde as ciências sociais até às ciências humanas, saúde, marketing ou outras, sem limitações. Portanto, no nosso estudo, partimos de uma análise categorial com recurso ao programa informático, salvaguardando as especificidades dos atores e de desenvolvimento do processo.

Embora não exista ainda *software* de análise de conteúdo completamente autónomo, a utilização do NVivo7 permite, enquanto instrumento possuidor de ferramentas, transmitir maior índice de fiabilidade dos resultados obtidos, ao reduzir ao mínimo a percentagem de erro, de interpretação e subjetividade inerente a cada investigador, naturalmente resultantes da "maneira de pensar e das suas vivências empíricas" (Aranha & Gonçalves, 2007, p. 10), sendo esta a principal razão pela qual nos decidimos pela sua aplicação. Por não apresentar nenhuma restrição quanto ao tipo de metodologia de colheita de dados podendo ser usados desde simples documentos, transcrições de entrevistas, observações ou até mesmo revisão da literatura, usamos o programa informático para operar e agrupar a série de informações que apresentamos no trabalho (Guizzo, Krzimirski & Oliveira, 2003).

Como refere Laurence Bardin (2009), a principal dificuldade na análise conteudística de entrevistas de inquérito (onde enquadrámos as fichas de autorreflexão), prende-se com o "paradoxo" da preservação da unicidade do indivíduo na síntese da totalidade dos dados verbais produzidos. Para ultrapassar este dilema, construímos uma grelha de análise categorial onde num processo guiado pela autora, foi privilegiada a repetição de frequência dos temas (Bardin, 2009, p.91).

A análise de conteúdo das fichas de autorreflexão realizada teve por base o quadro de Unidades Temáticas e Categorias para a análise dos discursos a seguir demonstrado na tabela 1, que traduzem especificamente de modo explícito/implícito, a realidade percebida pelos atores naquele contexto (Silva, 2004, p.326) e cuja origem esteve nos registos obtidos após cada encontro com os professores-participantes.

Unidades Temáticas de análise	Categorias de análise
Processo de Bolonha	Mudança; novo paradigma de e/a; velho paradigma de e/a; burocracia; constrangimentos metodológicos; modelo tutorial; ensino PBL; pesquisa; metodologias.
Avaliação	Reguladora; linguagem comum; critérios; desafio; classificação; integrada; modalidades; diálogo; autoavaliação; negociação; processo; valores pessoais; discussão; diálogo; contínua; subjetividade; estratégias; imparcialidade; corresponsabilização; justiça; isenção.
Profissionalismo docente	Conhecimento; bom professor; mau professor; iniciativa; motivação; paixão pelo ensino; investigador; reflexão; diálogo; democracia; comunicação; troca de experiências; divulgação.

Tabela 3: Unidades Temáticas e Categorias adotadas na análise conteudística (adaptado de Silva, 2004)

Porque a intenção da utilização do NVivo7 se prendeu com a garantia de qualidade da análise de conteúdo efetuada perante o reduzido número de dados, criamos paralelamente no programa informático uma grelha de codificação (ver Anexo1).

O tratamento dos dados teve, deste modo, em linha de conta as orientações de Bardin ao definir a análise temática enquanto unidade de registo dos textos produzidos, partindo de recortes em ideias constituintes, enunciados ou proposições portadores de significações isoláveis (cf. Bardin, 2009, p.131).

Para cada professor-participante foi criada uma grelha análoga, definida pelas unidades e categorias que na linguagem informática NVivo7 são denominados de "nodes" (nós ou enredos) e representam um código ou ideia abstrata, cujo significado pode ser armazenado numa "caixa" automaticamente gerada pelo *software* (Guizzo *et al*,2003).

Há, no entanto, segundo Bardin (2009), algumas limitações no uso deste tipo de programas nomeadamente o carácter de "ambiguidade" de algumas palavras homógrafas ou, o caso da substituição dos nomes próprios por pronomes de referência. Para estas situações a autora sugere o recurso a outras técnicas de análise das mensagens, mais concretamente à análise do discurso e à linguística (cf. Bardin, 2009, pp. 175-177), razão pela qual seguimos uma análise paralela dos discursos produzidos.

Inserida num método de estudo de caso, a análise de conteúdo efetuada foi complementada com a análise do discurso, de modo a explicar os significados das formas e das funções da

linguagem, nomeadamente as inferências do contexto e dos interlocutores (Pedro, 1998, pp.19-20).

6.2. Análise Estatística

A aplicação de procedimentos de estatística descritiva neste estudo é deste modo justificada pela necessidade de organização dos dados, para dar destaque a características particulares dos fenómenos estudados e confrontar os elementos entre si e com o modelo teórico apresentado.

Assim, através da determinação de frequências, foi possível medir o grau de ocorrência ou intensidade de certos factos, nomeadamente, de opiniões e percepções dos estudantes face à identificação de "novas"/"velhas" metodologias de ensino-aprendizagem no âmbito das suas representações face ao contexto de aplicação do Processo de Bolonha. Possibilitou igualmente a identificação e caracterização da relação/interação estabelecida com o docente na aula, e ainda, a identificação e caracterização de instrumentos e métodos de avaliação propostos e utilizados pelos professores-participantes, por terem expressão quantificável, o que permitiu o uso de procedimentos estatísticos adequados.

Para o tratamento dos dados quantitativos deste estudo de caso de carácter qualitativo recorreremos a procedimentos estatísticos na análise de frequências especialmente recolhidas para dar resposta às necessidades da investigação, através de inquéritos por questionário dirigidos aos alunos. Segundo Pardal & Correia (1995), a frequência é a forma mais simples de apresentação de dados de uma investigação, capaz de medir a ocorrência de um acontecimento ou fenómeno. Das vantagens da utilização destes procedimentos estatísticos destacam-se a precisão e o rigor metodológico, que permitem satisfazer o critério de intersubjetividade anteriormente mencionado; a possibilidade de utilização de meios informáticos facilitadores de manipulação de variáveis; a clareza dos resultados e dos relatórios obtidos que por meio da apresentação gráfica das evidências, permite ao investigador um melhor aproveitamento dos recursos (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 224).

Nos tratamentos estatísticos utilizados, foram essenciais as operações de medida relativas, especificamente as frequências relativas e as percentagens, tornando mais elucidativa a comparação que se pretendia, na demonstração efetiva de ocorrência de mudanças. A exposição gráfica dos dados obtidos na análise estatística facultava uma visão do conjunto (Quivy & Campe-

nhoudt, 2005, p. 224), o que permite realçar aspetos significativos e padrões de comportamento dos fenómenos pesquisados. É possível através de diagramas, histogramas, ou de polígonos de frequência, representar séries quantitativas de informações, relativas a dados discretos ou agrupados em classes (Pardal & Correia, 1995, p. 103). Pretendia-se a demonstração da evolução ou andamento das mudanças na ótica percebida pelos estudantes, sendo esta uma representação usual na aplicação a caracteres discretos segundo os autores citados.

Na elaboração dos questionários aplicados aos alunos tivemos o cuidado metodológico de aplicação de escalas do tipo Lickert no sentido de valorar as suas percepções face ao contexto de desenvolvimento do próprio estudo, isto é, num contexto de mudança de metodologias e ensino-aprendizagem e de avaliação adaptados ao Processo de Bolonha. Deste modo, foram inferidos elementos caracterizadores das percepções dos alunos sobre as mudanças no ensino superior introduzidas pelos seus professores, quer em termos de metodologias, e sobretudo em termos de práticas de avaliação. Estas escalas pretendem por meio de questões com amplo leque de respostas, acautelar a limitação e a rigidez do tipo "concordo-discordo" (Pardal & Correia, 1995, p. 71). Neste pressuposto, procedemos a um levantamento de proposições consideradas pertinentes face ao objeto de estudo, sendo as questões apresentadas com cinco possibilidades de resposta. A graduação obtida foi semelhante às escalas de intensidade que Pardal & Correia (1995, p. 70) designam de escalas de apreciação, organizando as atitudes e as opiniões sob um conjunto ordenado de respostas.

Enquanto procedimento instrumental, a análise estatística descritiva no âmbito do estudo de caso descritivo e interpretativo demonstrou ser essencial para relacionar/confrontar factos, isto é, salientar as diferentes opiniões decorrentes das percepções dos estudantes e das concepções dos professores, que, por meio da quantificação adquiriram dimensões significativas na corroboração das interpretações (Silva, 2004, p. 327). A análise estatística realizada teve por base o sistema informático de gestão, análise e tratamento de dados Excel, sendo este um *software* útil para a realização de cálculos sobre dados dispostos em forma de tabelas, trabalhar sobre dados com as facilidades básicas de um banco de dados, e apresentar dados numéricos sob a forma de gráficos.

7 . Triangulação dos dados

Segundo Sousa (2011, p. 200), um estudo de caso é tanto mais valioso quanto menos controlo o investigador tiver sobre os eventos. Normalmente, num estudo de caso o investigador pode estabelecer relações de causa-efeito das situações de estudo, sendo estes efeitos observáveis no terreno. Para Bogdan & Biklen (1994), os estudos de caso são uma fonte natural de recolha de dados, onde é colocada em evidência uma particularidade considerada relevante para o entendimento do caso. Caracteriza-se pelo envolvimento direto do investigador, cuja preocupação é apenas a de descrever a situação, mais do que analisar ou extrapolar conclusões.

Com centralidade no processo, o estudo de caso foca-se nos sujeitos para entender as suas visões, traduzíveis em narrativas cronológicas contextualizadas no tempo, espaço e organização (Sousa, 2011, p. 200).

O estudo de caso trata portanto de uma investigação descritiva e interpretativa (Silva, 2004; Moreira, 2005), que pressupõe a utilização de dados tanto objetivos como, e principalmente, de dados subjetivos. Com estas características, para a credibilização dos estudos de caso impõe-se a utilização de várias fontes de evidência e sobretudo o recurso a processos de triangulação de dados (Yin, 2005, p. 126). Segundo Coutinho (2008), nos estudos de caso, o processo de recolha de dados pode ser realizado com recurso a diferentes técnicas, desde o diário de bordo, o relatório, a entrevista ou a observação no podendo no entanto ser descartado nenhum outro método que proporcione igualmente o cruzamento de informação (Coutinho, 2008, p. 14).

Para Meirinhos & Osório (2010), a principal vantagem no uso de múltiplas fontes de evidência reside essencialmente no desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados o que permite, secundando Yin (2005), a produção de estudos de caso mais convincentes e acurados por obedecer a estilos corroborativos de pesquisa. Deste modo, a triangulação surge como estratégia de validação dos estudos de caso, por permitir a combinação de diferentes metodologias no estudo do mesmo fenómeno. Ou seja, partindo de diversas fontes de evidência, duas ou mais, garante a obtenção de dados referentes ao mesmo acontecimento, aumentando a fiabilidade da informação (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Segundo Denzin (citado em Sousa, 2011), podem ser abordados diferentes modos de triangulação: desde a triangulação Temporal, que retratam da recolha de dados num determina-

do período de tempo, a triangulação Espacial, onde são recolhidos dados em mais do que um país, a triangulação de Teorias, com cruzamento de diferentes fontes para contextualização de um ponto de vista e, a triangulação Metodológica, em que é utilizada a mesma metodologia em diferentes situações ou diferentes metodologias aplicadas ao mesmo objeto de estudo. Podem ainda ser abordados uma combinação de diversos níveis de triangulação nomeadamente nos estudos de cariz social, com um nível individual, um nível de grupo ou interativo ou um nível coletivo em termos organizacionais, culturais ou sociais (Sousa, 2011, p. 202).

Coutinho & Chaves (2002) consideram que a arte do estudo de caso reside no recurso a "protocolos de triangulação" seguindo Stake (1995), que permitem a obtenção da confirmação das informações, aumentando a credibilidade das interpretações realizadas. Os autores apresentam como protocolos a triangulação das fontes de dados (com confronto de diferentes fontes), a triangulação do investigador (em que diversos entrevistadores/observadores procuram detetar desvios), a triangulação da teoria (com abordagem de diferentes perspetivas teóricas) e a triangulação metodológica, que para aumentar a credibilização das interpretações o investigador parte para outras observações diretas com base em registos antigos ou procede a múltiplas combinações de vários métodos (Coutinho & Chaves, 2008, p. 235).

No presente estudo, a credibilização passa essencialmente pela utilização de três tipos de triangulação: do tipo metodológico, de dados de investigação e de perspetivas teóricas, sendo o cruzamento de dados resultantes num processo de validação privilegiado por gerar evidência sustentável nas asserções e interpretações" (Pereira, 2004; Moreira, 2005; Coutinho, 2008).

Como referem Costa & Paixão (2004, p. 88), "dentro de um único estudo, a triangulação pressupõe a utilização de mais do que um método de recolha de dados originários de diferentes fontes, o que alarga o campo de visão do investigador a partir de diversos ângulos, reforçando a validade da leitura compreensiva da realidade". Tendo em conta esta preocupação, a consistência interna do estudo decorre da utilização de métodos qualitativos (da análise do conteúdo/discurso do tipo narrativo) e de métodos quantitativos (da análise de frequência).

A triangulação de dados resultou do uso de fontes de evidência diversificadas nomeadamente: os registos das fichas de autorreflexão docente, a transcrição do discurso oral da entrevista, os registos das reuniões e os inquéritos por questionário. A triangulação das perspetivas teóricas é visível na aplicação da análise do conteúdo por confronto direto entre um programa informático especializado e a análise semântica e linguística tradicional. Deste modo, foi possível através do uso de um *software* apropriado garantir a fiabilidade no tratamento das res-

postas, ultrapassando a subjetividade de interpretação inerente ao avaliador (Aranha & Gonçalves, 2007). No nosso caso, recorreremos ao uso do programa informático NUD*IST (non - numerical unstructured data indexing, searching and theorizing) - NVivo7, para o tratamento das respostas nas fichas de autorreflexão, das respostas da entrevista e dos registos das reuniões realizadas. Para o tratamento dos dados quantitativos usamos o *software* de gestão de dados Excel que, por meio de quadros de frequência expressos em percentagens, permitiu a identificação de "ocorrências dos fenómenos" salientando os aspetos mais relevantes (Pardal & Correia, 1995, p. 88).

A utilização de técnicas de triangulação justifica-se na nossa investigação essencialmente pela necessidade de delimitação do estudo, perante um contexto de mudança em que as práticas de avaliação estão ainda em processo de experimentação por parte dos professores e dos seus alunos, permitindo ainda a validação das informações resultantes. A triangulação dos dados da investigação permite esclarecer os significados das informações obtidas das perceções dos estudantes e das conceções dos professores-participantes e investigadores. Cohen & Manion (1990) referem a este propósito o enriquecimento da investigação em que é mantido o seu contexto temporal enquanto estudo de caso. Salvaguarda-se deste modo a validade do estudo de caso pela possibilidade de cruzamento de dados concretos (quantitativos) com outros dados subjetivos (qualitativos) (Sousa, 2011, p. 205).

Para consistência das conclusões de qualidade do estudo fez-se comparação dos resultados obtidos, quer por meio da utilização do programa informático, quer através da análise do discurso tradicional. Destaca-se ainda como fator pertinente da investigação, o uso do mesmo formato de Ficha de Autorreflexão (embora distintas) em dois diferentes momentos, apresentados com notas introdutórias e textos adaptados ao momento, para verificação da evolução semântica do discurso e das mudanças produzidas pelos professores-participantes em cada projeto.²⁸

Tendo em linha de conta a especificidade, circunscrição e limitação dos estudos de caso, vários autores contestam a utilidade dos dados de investigação obtidos pelos mesmos pondo em causa a capacidade de generalização dos resultados (Coutinho, 2008). Para ultrapassar esta questão, Keith Punch (1998) apresenta dois modos de generalização de resultados ou validade externa: por um lado, a generalização através da denominada conceptualização, em que durante a investigação o autor se preocupa mais em interpretar do que em descrever, isto é,

²⁸ Compare-se a Ficha de Autorreflexão apresentada no início do projeto de investigação e outra Ficha de Autorreflexão produzida no fim do estudo para verificação do impacto das alterações aplicadas por cada docente (alterações de metodologias de ensino-aprendizagem e/ou de avaliação).

chegar a novos conceitos que expliquem alguma aspeto particular do caso"; por outro lado, a generalização através do desenvolvimento de proposições ou hipóteses, onde o investigador se baseia no seu caso mas avança com novas proposições/hipóteses que liguem/relacionem conceitos ou fatores dentro do caso.

A possibilidade de generalização, fiabilidade e credibilidade dos estudos de caso são traduzidos por Ponte (2006) como "critérios de qualidade", que o autor considera absolutamente necessários, quer por razões de ordem interna à comunidade de investigação, pela relevância do valor da investigação, quer por razões de ordem externa, pelo crédito e pertinência dos estudos produzidos perante agências financeiras, instituições e públicos a quem possa interessar (Ponte, 2006, p.11). O autor avança com critérios que considera fazerem parte das investigações qualitativas, incluindo o estudo de caso, nomeadamente a clareza do relato, o significado, a adequação e o carácter completo da formulação do problema e do modelo geral do estudo. Conclui, salientando que os "critérios tradicionais de credibilidade da investigação são a validade conceptual, a validade interna, a validade externa e a fidedignidade" (*idem*, pp.12-13).

Um dos argumentos mais utilizados pelos autores para tratar a questão da generalização dos resultados no estudo de caso é o da utilização de estudos múltiplos (Moreira, 2005; Coutinho, 2008; Duarte, 2008; Guerra, 2010). Neste sentido, José Duarte (2008) propõe o uso de estudos de caso múltiplos para reforçar "os achados de todo o estudo" podendo ser escolhidos casos replicados, "comparados deliberadamente e contrastantes ou com variações baseados em hipóteses" (Duarte, 2008, p. 117),

Tendo em conta a natureza interpretativa do trabalho que desenvolvemos, procuramos encontrar critérios de modo a garantir a qualidade de um estudo "creível e verosímil", submetendo-o ao conceito de "subjetividade disciplinada", fazendo a equivalência entre os conceitos de qualidade e de validade (Rodrigues, 1999; Moreira, 2005; Ponte, 2006) adaptada ao uso de uma metodologia maioritariamente qualitativa de estudo de caso, dado não ser aplicável o conceito de estudo de caso múltiplos. Para assegurar a autenticidade das conclusões produzidas, particularmente nesta metodologia, são essenciais critérios de qualidade garantindo que a produção de informações não é produto único de "construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador " (Ponte, 2006, p.13) ou "com nenhum controlo das variáveis, dando azo à interpretação selvagem que permite todas as interpretações possíveis e todas as projeções das percepções teórico-ideológicas dos investigadores " (Guerra, 2010, p.40).

Deste modo, apesar do grande número de variáveis incontrolláveis do estudo de caso, de que são exemplo mais lato os sujeitos da ação e o contexto situacional onde esta se desenvolve, a investigação qualitativa encontra paralelismo nos conceitos de exatidão e de precisão das ciências naturais, por se associar à noção de critério e de reprodutibilidade ou replicabilidade de resultados (Pereira, 2004; Ponte, 2006) sendo esta conceção traduzida em fidelidade, desde que assegurada a contemplação da variabilidade de contextos. Para além destes critérios, os autores discutem igualmente o conceito de fidedignidade para garante da qualidade da investigação, igualmente designado de fidelidade, credibilidade ou fiabilidade, residindo nos termos a imposição do dever de acreditar ou de confiar no que é medido ou resultado (Lincoln & Guba, 1994; Rodrigues, 1999; Pereira, 2004).

7.1.A validação da investigação

A procura de legitimidade na construção de investigações baseadas em estudos de caso leva os autores a definirem critérios mais rígidos de qualidade, à semelhança das ciências naturais. Num trabalho de cariz maioritariamente qualitativo como o desenvolvido, procuramos igualmente seguir os critérios de qualidade das investigações de Ponte (2006) definidos como: a adequação; a clareza; o carácter de completo; a credibilidade e o significado, aplicados aos componentes fundamentais de um estudo.²⁹ Baseados nestes critérios, procuramos relatar o estudo de caso de modo explícito, respeitando uma formulação do problema e do modelo geral do estudo com significado, considerado adequado e completo na sua descrição, por reconhecer no hibridismo metodológico e processual que adotamos, "algum desajuste de critérios mais ortodoxos, associados à investigação académica " (Moreira, 2005).

Segundo Ponte (2006), a validade poderá ser "conceptual, interna" e "externa," relacionando-se diretamente com a precisão dos resultados obtidos. Por outro lado, Máximo-Esteves (2008, pp.114-115) refere-se a estes conceitos como sendo desajustados de investigações de que são exemplo os estudos etnográficos e as histórias de vida, por serem estudos "microcontextualizados" e portanto "não pertencerem ao mesmo universo " (das investigações fundamen-

29

Dentro dos critérios de "credibilidade da investigação e da recolha de informação" Rodrigues (1999, p.59) escreve numa perspetiva de análise curricular da avaliação um conjunto de 30 padrões criados para proporcionar um "índice da validade global" agrupados segundo Stufflebeam & Madaus (1986) de acordo com quatro atributos a reter na avaliação: utilidade, exequibilidade, "justiça" e rigor. De fato, das categorias de standards referidos é a "utilidade que estabelece o quadro de referência à validade, já que esta depende diretamente da utilização que se pretende da avaliação." Nas investigações desenvolvidas com estudos de caso, procura-se, à semelhança do rigor da avaliação usada, explorar critérios que confirmam utilidade nas pesquisas realizadas.

tadas em assunções "verdadeiras"). Dado o carácter do estudo, preferimos a via da fundamentação teórica dos conceitos essenciais e dos instrumentos usados, onde procuramos dar conta da validade conceptual da investigação defendida por Ponte (2006).

Deste modo, no sentido de assegurar a validade interna do trabalho, procuramos apresentar de modo claro a realidade autêntica vivida e reconhecida pelos professores-participantes no estudo. Na comparação legítima dos dados, suportada teoricamente na apresentação dos resultados, procuramos dar conta da validade externa do estudo, sendo que a própria variedade dos métodos usados contribuíram na sua construção (Pereira, 2004; Ponte, 2006; Coutinho, 2008)³⁰. Para Guerra (2010), enquadrada num estudo de carácter indutivo, a investigação deverá respeitar os princípios de "saturação" e de "diversidade". Pela diversidade a autora entende a heterogeneidade dos sujeitos ou dos fenómenos a serem estudados para garantir uma abordagem investigativa da realidade, conceito igualmente desenvolvido por Pereira (2004), respeitante à diversidade dos contextos.

O nosso estudo atendeu à diversidade dos professores-participantes investigadores, sendo as suas características de heterogeneidade apresentadas na tabela 2 anterior. Por outro lado, a saturação exerce funções de carácter operativo, que na prática se traduzem na pertinência teórica e no carácter heurístico dos conceitos usados, cujo confronto com diferentes contextos empíricos acaba por não trazer mais nenhuma propriedade conceptual (Moreira, 2005; Guerra, 2010). O princípio de saturação deve, segundo Guerra (2010), ser apenas garantido em situações onde se pretende a generalização, o que no estudo desenvolvido não se aplica. Os critérios de validação utilizados e adaptados à realidade do nosso estudo de caso são a seguir apresentados na tabela 5:

³⁰ Sobre o conceito de validade integrado em variadas perspetivas de investigação refira-se por exemplo o trabalho de David Altheide & John Johnson (1998) que categoriza em "validade-como-cultura; validade-como-ideologia, validade-como-género, validade-como-linguagem/texto, validade-como-relevância/advocacia e validade-como-padrão." Conscientes da posição relativista que usamos do conceito, seguimos a classificação de Ponte (2006) por se enquadrar nas nossas opções metodológicas e por considerarmos legítimas, dentro dos fundamentos hermenêuticos e fenomenológicos do estudo.

Caráter do Estudo	Critério Avaliado	Instrumento	Validação
Sócio construtivista	Reflexividade	Ficha de Autorreflexão	Interna
Sócio construtivista	Crítica	Ficha de Autorreflexão /Entrevista	Interna
Hermenêutica	Mudança	Ficha de autorreflexão/Entrevista/Materiais didáticos construídos pelos docentes	Interna/Externa
Fenomenológico	Desenvolvimento	Ficha de autorreflexão /Materiais didáticos construídos	Interna/Externa/Teórica
Fenomenológico	Coerência	Ficha de autorreflexão /Materiais didáticos construídos	Interna/Externa/Teórica

Tabela 4: Critérios de validação do trabalho de investigação (adaptado de Moreira, 2005).

7.2.A fiabilidade da investigação

A fiabilidade, fidedignidade ou fidelidade da investigação devem ser assegurados pela reprodutibilidade dos resultados, sendo a repetição provável das operações do estudo passível de aplicação com obtenção de resultados idênticos (Vieira, 1999; Ponte, 2006; Coutinho, 2008). Tendo em conta esta preocupação, a consistência interna do estudo decorre da utilização de métodos qualitativos (da análise do conteúdo/discurso do tipo narrativo) e de métodos quantitativos (da análise de frequência). Como referimos até aqui, a triangulação de dados resultou do uso de fontes de evidência diversificadas: os registos das fichas de autorreflexão docente, o discurso oral da entrevista, os registos transcritos das reuniões e os inquéritos por questionário. Mas, se em estudos de natureza quantitativa a replicabilidade dos resultados é assegurada, o mesmo não acontece com os estudos qualitativos onde se enquadram os estudos de caso, uma vez que nestas situações, o investigador é muitas vezes o único instrumento do estudo (Vieira, 1999) tendo como condicionante a exclusividade do fenómeno que não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1989). Isto é, na prática trata-se da verificação da estabilidade dos dados recolhidos na investigação e da verificação da sua consistência interna, principalmente quando obtidos através de múltiplas fontes de evidência (Stake, 1995).

Para assegurar a fidedignidade da investigação por estudo de caso, Yin (1994) propõe a descrição pormenorizada de todos os procedimentos operacionais do estudo e à condução clara da investigação, de modo a permitir a repetição dos mesmos passos por outros investigadores independentes, em contextos semelhantes. Coutinho & Chaves (2002, p. 234) acrescenta ainda a estes procedimentos o conceito de "tradução", que se refere à descrição e definição das

noções e contextos gerados na investigação de tal modo que permita a sua "comparação", como base de outros estudos por outros pesquisadores.

Considerando estes pressupostos, procurámos descrever detalhadamente todo o processo investigativo, relatando com pormenor as particularidades com vista à eventual inspeção para validação por comunidades de especialistas, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 117) e assim dar conta do carácter de fidelidade da investigação. Como refere Ponte (2006), a principal via de reforço da qualidade dos estudos de caso prende-se no reforço da sua fundamentação teórica, mais do que o uso rigoroso de instrumentação, dado que a interpretação não é uma mera aplicação mecânica de instrumentos pretensamente rigorosos. A preocupação com a credibilidade do estudo passou, no nosso caso, pela possibilidade de verificação das evidências, expostas ao longo da redação do estudo, que deste modo procurou ser verosímil, credível e iluminativo (Ponte, 2006, p. 9).

8 . O estudo exploratório

Os estudos exploratórios são estudos preliminares cujo principal objetivo é o de familiarizar o investigador com o fenómeno que pretende estudar, permitindo deste modo desenvolver estudos posteriores com maior conhecimento e rigor. Estes estudos podem utilizar uma grande variedade de técnicas de investigação e possibilitam ao pesquisador a definição do problema de investigação e a formulação de hipóteses mais precisas. Permitem ainda ao investigador escolher as técnicas mais adequadas à investigação, decidir sobre as questões de investigação de maior relevo, conhecer detalhes sobre o objeto de estudo e alertar para eventuais dificuldades e áreas de resistência ao processo investigativo que se pretende empreender (Piovesan & Temporini, 1995, p. 318).

Os estudos exploratórios incluem-se nos procedimentos de exploração do terreno de pesquisa e visam a construção da problemática da investigação mediante o acesso a informações de qualidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 49).

Segundo Piovesan & Temporini (1995, p. 320), os estudos exploratórios são essencialmente realizados por três ordens de razão: (1) simplesmente para satisfação da curiosidade do investigador e desejo de um melhor entendimento do problema; (2) para testar a viabilidade de realização de um estudo mais detalhado e (3) para desenvolver e selecionar os métodos mais adequados a serem tratados num estudo de investigação.

Para Guerra (2010, p. 33), os estudos exploratórios são iniciados quando se pretende descobrir linhas de força pertinentes, atendendo ao desconhecimento do fenómeno estudado, em que, num primeiro momento, o questionamento é extensivo e aberto à diversidade das problemáticas e atores. À medida que a pesquisa decorre, o guião é apurado, sendo as questões reduzidas em direção a elementos centrais mais profundos e detalhados, acabando numa pesquisa mais intensiva de um problema concreto.

Ou seja, os estudos exploratórios preliminares à investigação central são justificados pela necessidade de gerar um conhecimento prévio do objeto e do seu contexto, funcionando como recurso adicional da pesquisa principal (Silva, 2004, p. 272; Piovesan & Temporini, 1995, p. 318).

Outras das funções dos estudos exploratórios prendem-se com a possibilidade de descoberta de enfoques e perceções novas para o investigador, permitindo ajustar progressivamente as suas perceções com as perceções dos atores, o que significa um controlo quase impercetível do seu viés pessoal (Piovesan & Temporini, 1995, p. 321), assumida a natureza subjetiva das interpretações da informação por parte do investigador.

Para além das operações de leitura, a fase de exploração comporta a realização de entrevistas exploratórias e de alguns outros métodos complementares, sendo estas duas últimas estratégias particularmente indicadas para que o investigador possa contactar com a realidade vivida pelos atores sociais (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 49).

O estudo exploratório prévio seguiu as recomendações de Silva (2004, p. 272) e Quivy & Campenhoudt (2005, pp. 49-86) foram neste trabalho realizados através da ocorrência de conversas informais com professores da instituição onde decorreu a investigação, e mediante a aplicação de um inquérito por questionário a docentes externos, de outras instituições de ensino superior particular nas áreas da saúde.

Como referimos anteriormente, a propósito da descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados, foi aplicado no estudo exploratório um inquérito por questionário. A estruturação de uma amostra intencional do estudo exploratório decorreu da dificuldade de participação voluntária dos professores e portanto da contrariedade em constituir a amostragem previamente desenhada para esta investigação. Aliás, como referem David & Caufield (2005, p. 1151), nos estudos exploratórios onde as condições de pesquisa são ainda desconhecidas ou em construção, a amostra intencional é mais útil do que uma amostra aleatória por ser considerada como representativa da população como um todo, servindo para o levantamento de hipóteses e testagem de

variáveis passíveis de explicar melhor os fenómenos a serem estudados. O critério de inclusão na amostra foi apenas o de serem professores em exercício profissional em instituições de ensino superior particular nas áreas da saúde do norte do país.

As constatações resultantes do estudo exploratório mencionadas constituem pontos de análise que relacionam a natureza político-burocrática do Processo de Bolonha, as configurações das mudanças das práticas de ensino-aprendizagem e dos modelos de avaliação adotadas pelos professores das instituições de ensino superior privadas, e as suas representações e conceções enquanto profissionais deste nível de ensino. Neste quadro de pesquisa tornou-se essencial o recurso a fontes diversificadas de evidências (documentos oficiais, discursos orais e transcritos), para além da exigência de familiaridade com o contexto de ação dos atores da investigação, conferindo ao estudo um cunho fundamentalmente descritivo, consubstanciado por uma análise indutiva sustentada numa leitura abrangente e compreensiva dos contextos de mudança (Silva, 2004).

9 . Desenho global do percurso de investigação

A investigação realizada ocorreu em duas fases distintas, sendo que a primeira fase correspondente ao estudo exploratório, decorreu entre abril e outubro do ano letivo de 2009/2010. Iniciámos os contactos com responsáveis de instituições superiores particulares de ensino em saúde da região norte em abril de 2010, que, para além da concessão de autorização do estudo, informaram sobre as melhores formas de transmissão do inquérito por questionário, dirigido aos seus docentes. À exceção de uma instituição, todas preferiram o envio por correio eletrónico, dirigido às respetivas secretarias de apoio administrativo, salvaguardando deste modo o anonimato e a confidencialidade das informações. Com a realização desta primeira fase do estudo, foi possível ponderar sobre os instrumentos a empregar na investigação e retirar as primeiras constatações relacionadas com os processos de mudança de práticas, instalados com a implementação do Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior particular abrangidas. Como referimos anteriormente, foram enviados questionários a sete instituições de ensino superior particular nas áreas da saúde.

A segunda fase da investigação decorreu entre o ano letivo de 2009/2010 e o ano letivo de 2010/2011, e envolveu a participação efetiva de 5 docentes e respetivos alunos da instituição de ensino superior particular, alvo do estudo. Integrada num quadro de formação contínua e

reflexiva, a segunda fase do projeto de investigação visou a aquisição de competências de formação por parte dos professores, no âmbito das mudanças de práticas avaliativas e consequentemente de metodologias de ensino-aprendizagem, no contexto de desenvolvimento e implementação do Processo de Bolonha. Esta fase do estudo constituiu a aplicação do estudo de caso de natureza interpretativa/qualitativa que combinou métodos de investigação híbrida e resultou no seu cunho interpretativo (Moreira, 2005, p.129) e descritivo. O estudo de caso de cariz sócio construtivista e de desenvolvimento profissional descrito abrangeu o projeto colaborativo, contemplado no plano de formação contínua e reflexivo desenvolvido, sustentado por sua vez pelos 5 projetos individuais dos professores participantes e investigadores com dimensão de investigação-ação.

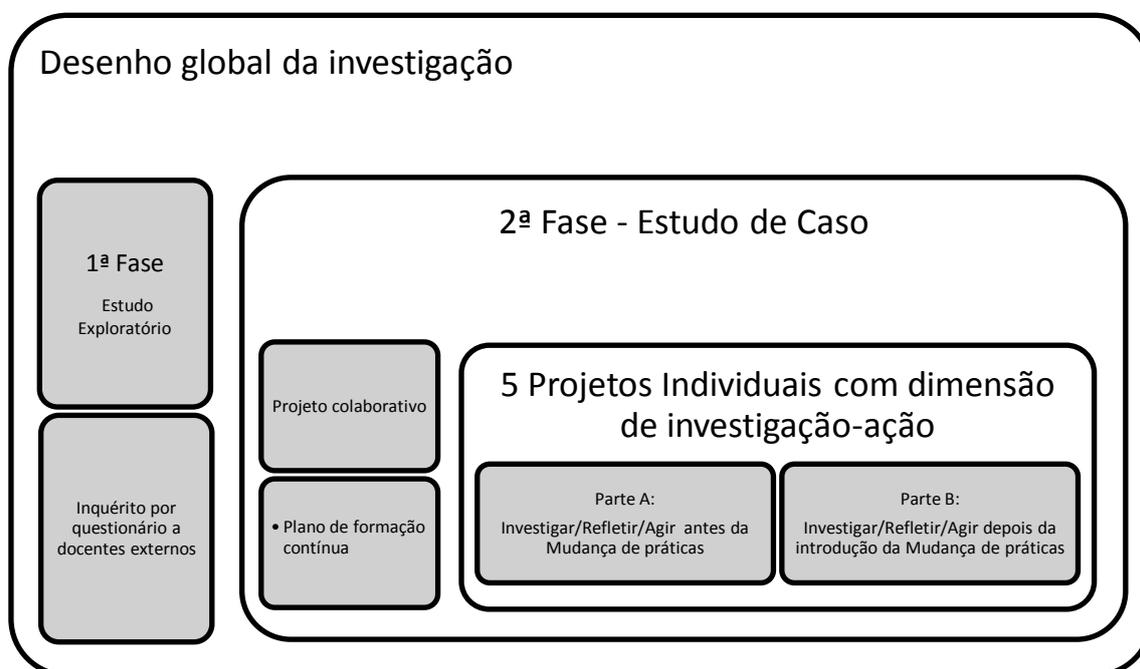


Figura 5: Desenho global da investigação

Como é possível verificar através da leitura da figura 5, os projetos individuais de investigação desenvolvidos pelos 5 professores-participantes tiveram enfoque particular nos processos de mudança, sustentados pelos resultados obtidos tanto nas fichas de autorreflexão docente como nos inquéritos por questionários aplicados aos alunos, em ambos os casos antes e após a introdução de mudanças das práticas. Estas fases de mudança são designadas de parte A e B para facilidade de contextualização da leitura das informações. A parte A de cada projeto individual, corresponde às informações obtidas das fichas de autorreflexão docente e dos questionários dos respetivos alunos, antes da introdução de práticas de mudança metodológica de ensino-

aprendizagem e/ou de avaliação por cada professor. A parte B relaciona-se com os resultados obtidos tanto das fichas de autorreflexão docente, como dos questionários dos alunos, após a aplicação das mudanças de ensino-aprendizagem e/ou de avaliação. Em ambas as partes, a mudança é fundamentada pelas evidências produzidas a partir da avaliação, tendo em consideração o seu carácter de regulação das práticas de ensino. Cada projeto tomou a designação das iniciais de cada professor-participante, nomeadamente: PES; DG; PG; RR; e PF. Pela pertinência das suas informações, foram incluídos na análise das evidências, dados de mais dois professores-participantes, que acabaram por abandonar o projeto, nomeadamente, MR e JCM.

Enveredar por um estudo com variadas estratégias investigativas, onde grande parte dos dados de investigação obtidos é de cariz qualitativo, levou-nos a decidir como já referimos, pelo recurso à análise de conteúdo para o seu tratamento. A intenção de uma provável triangulação para validar o estudo, dentro da realidade da investigação, fez-nos continuar o percurso investigativo pelo domínio da análise estatística descritiva.

9.1. Descrição do projeto colaborativo

Ao considerar o quinto objetivo definido por nós para este projeto de investigação, nomeadamente, a criação de uma linguagem comum de avaliação, encontramos subjacente uma proposta de aplicação colaborativa de investigação sustentada ao longo do desenvolvimento dos projetos individuais, em que cada professor-participante desempenhou simultaneamente o papel de (co) investigador e de docente. É nesta duplicidade de papéis assumidos e em simultâneo pela mesma pessoa em estudos de investigação-ação, que reside o maior foco de tensão relativamente à questão da validade de projetos desta natureza, sendo que o argumento teórico mais invocado para diminuir estes constrangimentos reside precisamente no uso da colaboração (Máximo-Esteves, 2008, pp.108-109). Parte-se do pressuposto de que "a relação dialógica entre os participantes cria condições para questionar o que aparentemente pode ser considerado como um lugar-comum ao olhar individual" (idem, *ibid*). Nós, enquanto investigadores, sob a forma de reuniões agendadas, desenvolvemos um plano de formação contínua baseado em informação teórica sobre práticas reflexivas de avaliação e ensino-aprendizagem no ensino superior. O projeto colaborativo desenrolou-se suportado pelos projetos individuais, resultando da triangulação da informação obtida por estes. Partindo da problemática definida, tendo em conta as preocupações pessoais dos professores, o projeto colaborativo foi sendo construído à medida

das necessidades dos professores. Neste último objetivo definido para a investigação, partimos do princípio de que é possível chegar a um referencial único de avaliação, emergente da pluralidade de referenciais através de processos de elaboração coletiva, do confronto de posições, de negociações, de concertações e de acordos. Ainda que inserido num debate ético-político de avaliação curricular, o qual não pretendemos seguir aqui, Pedro Rodrigues (1999) propõe nesta linha de pensamento:

"Assim, apesar de se reconhecerem as diferenças de interesses, considera-se ser possível que os diferentes sujeitos e grupos implicados na educação sejam levados a redefinir os seus projectos, perspectivas e interesses e a inseri-los num referencial comum a toda a comunidade implicada. Ponto de vista que se inscreve nas correntes democráticas de análise de necessidades e de planificação educativa" (Rodrigues, 1999, p. 47).

Neste estudo, procurámos à semelhança de Rodrigues (1999), desenvolver um referencial de avaliação articulado e representativo das conceções dos professores. A metodologia usada no projeto colaborativo pode resumir-se no quadro da Figura 6 a seguir:

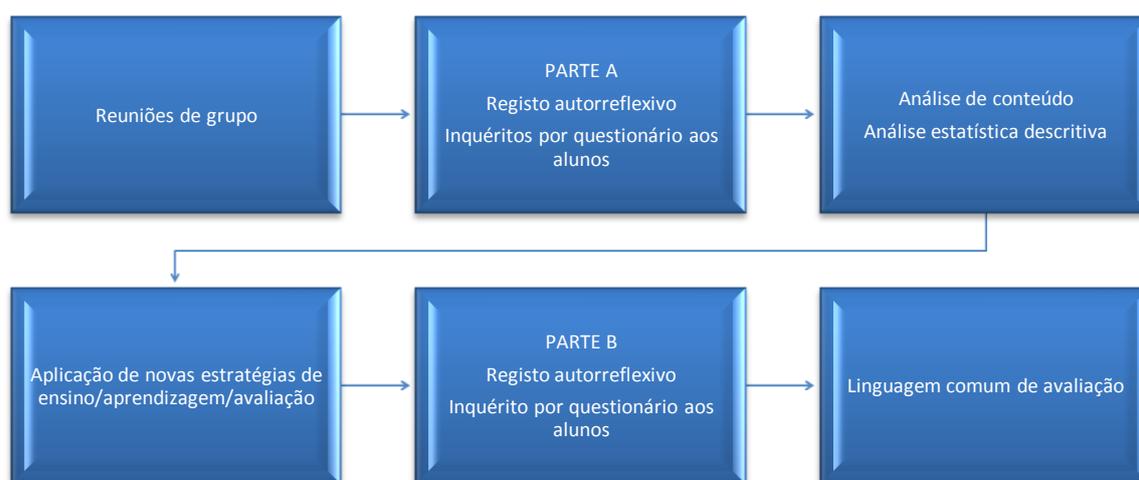


Figura 6: Metodologia do estudo colaborativo

Deste estudo colaborativo fizeram parte, como já dito, cinco projetos individuais construídos em estreita colaboração entre investigadora e professores-participantes, constituindo deste modo uma amostragem híbrida (Moreira, 2005, p. 131), isto é, um misto de amostragem

de conveniência e de amostragem teórica ou pertinente³¹. O projeto desenvolvido teve lugar em várias fases no decorrer dos dois anos letivos de 2009/10 e 2010/11.

- Num primeiro momento, uma reunião geral de docentes aconteceu em outubro de 2009, onde realizámos a entrevista de grupo com o propósito de definir objetivos gerais de investigação, tendo por princípio os interesses específicos dos professores-participantes. Mais do que os pressupostos individuais, propôs-se a criação de hábitos de reflexão, partilha e participação entre docentes do instituto, no sentido de promover uma linguagem efetivamente comum de avaliação, naturalizada quer entre docentes, quer entre alunos do instituto. Para facilitar o processo reflexivo foram utilizados textos de investigadores na área da educação subordinados à temática da avaliação e metodologias de ensino-aprendizagem reflexivas. Em março 2010, numa segunda reunião, foram traçadas estratégias de investigação, nomeadamente a implementação de um questionário dirigido aos alunos, adaptado por cada docente à sua realidade. Nesse sentido, propusemo-nos construir o questionário de base, que terá servido a cada professor-participante para recolha da informação individual. Para além do questionário adaptado por cada professor-participante, houve igualmente concordância no estabelecimento de diálogo prévio com os alunos de forma a despertar algumas questões sobre as metodologias de ensino-aprendizagem, atividades e responsabilidades de professores e alunos no ensino e métodos e instrumentos de avaliação. Na promoção de hábitos reflexivos propôs-se igualmente a criação de uma ficha de autorreflexão docente, cujo teor seria posteriormente confrontado com o inquérito aos estudantes.
- Num segundo momento, os questionários foram aplicados aos alunos dos diferentes cursos da instituição em momentos distintos, tendo sido posteriormente recolhidos e entregues à investigadora para posterior análise. A análise estatística descritiva dos questionários revelou diversas necessidades de formação na área da avaliação e das metodologias de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de promoção de diálogo e corresponsabilização nos atos de ensinar e aprender. Os resultados deste inquérito foram apresentados em reunião de

³¹ A amostra de conveniência é, segundo Moreira (2005) numa citação de Lincoln & Guba, aquela a que o investigador tem acesso por causalidade, uma amostragem do tipo comum. A amostra teórica por sua vez é aquela que é selecionada tendo em conta a sua relevância para o estudo, para as questões de investigação, isto é, para a posição teórica do investigador (Moreira, 2005, p. 131).

formação com os professores-participantes em maio de 2010. Nessa reunião, houve lugar à apresentação da análise de conteúdo realizada pela investigadora nas fichas de autorreflexão docente. Os processos de análise das reflexões foram partilhados, constituindo uma sessão de formação. Foram selecionadas as estratégias, instrumentos e atividades a serem introduzidas por cada docente, com auxílio de textos de apoio entretanto fornecidos pela investigadora.

- Num terceiro momento, houve lugar a diversas reuniões individuais para a construção de instrumentos de avaliação, grelhas de registo de observação e de auto/hetero-avaliação. Os materiais produzidos foram partilhados entre docentes e adaptados para aplicação nas respetivas unidades curriculares logo no início do ano letivo seguinte. Assim, no primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011, os professores-participantes e investigadores procederam à aplicação dos novos materiais produzidos e comprometeram-se na sua implementação durante um semestre, findo o qual seria efetuada nova verificação de impacto.
- Num último momento, no projeto colaborativo, regulado com reuniões intermédias do grupo e, entre colaboradores e a investigadora, procedeu-se à elaboração de novo questionário para avaliação do impacto das mudanças metodológicas efetuadas pelos docentes participantes. Este novo inquérito por questionário foi aplicado aos mesmos alunos ainda que transitados para os anos curriculares seguintes, sob orientação dos mesmos professores-participantes.

Em simultâneo, dos professores-participantes foram resgatados registos intermédios de reflexão, sob a forma inicial de fichas de auto-registo, para avaliar na perspetiva docente o impacto daquelas alterações. Num último momento, a investigadora procedeu à análise estatística dos questionários, bem como à análise de conteúdo e do discurso dos registos docentes. Ainda que envolvendo apenas 177 alunos dos segundos, terceiros e quartos anos dos diversos cursos de saúde monitorizados pelos cinco professores investigadores participantes, não foi possível proceder à fase final do projeto, cujo propósito seria o de alargar a investigação a todos os docentes e alunos do instituto, resultado do contexto de mudança efetiva nos corpos quer dirigentes, quer docentes. Destes condicionalismos decorreu a impossibilidade de realização de um

levantamento de opiniões acerca do percurso formativo seguido e, dar conta das prováveis necessidades investigativas a tomar em futuros trabalhos desta natureza.

Deste modo, no âmbito do estudo colaborativo, procuramos dar conta dos modos de investigação individual de cada professor-participante em colaboração com a investigadora. A análise empregue recaiu sobretudo nos registos escritos sob a forma de fichas de autorreflexão docente, em confronto com a análise estatística descritiva de inquéritos por questionário, procurando seguir uma perspetiva interpretativa, na tentativa de compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (Ponte, 2006).

9.2.0 plano de formação contínua e reflexiva

Da descrição do projeto colaborativo apresentado, resultou um plano de formação contínua e reflexiva, construído à medida das necessidades dos professores investigadores, que tomou como objeto o desenvolvimento profissional dos professores subentendido na melhoria das práticas de avaliação e inerentes metodologias de ensino-aprendizagem. Este plano de formação contínua e reflexiva do projeto de investigação foi realizado ao longo dos anos letivos de 2009/10 e 2010/11, durante os quais a investigadora foi simultaneamente formadora. No sentido de melhor entendimento do processo de constituição do grupo, importa salientar, que o projeto de investigação teve lugar num momento em que a continuidade das carreiras dos docentes do instituto estava em causa, dependendo exclusivamente do voluntariado e da motivação intrínseca de cada um. Acresce ainda o facto de, tendo em conta as alterações curriculares decorrentes da adaptação do Processo de Bolonha, as unidades curriculares terem sido condensadas o que se traduziu em menor tempo de contacto entre os professores-participantes no estudo e respetivos alunos, bem como numa menor disponibilidade para a investigação nos primeiros, pela sobrecarga horária aplicada.

O plano de formação docente ocorreu em duas vertentes, o que contribuiu para o desenvolvimento simultâneo dos projetos individuais e do projeto de natureza colaborativa de investigação que em síntese resultou em:

- a) Realização de reuniões de grupo para apresentação de documentação sobre formação reflexiva, desenvolvimento de competências de formação e metodologias de investigação. Apresentação, análise e discussão de propostas de investigação, bem como de elementos de registo individuais. Execução de projetos individuais com vista à aquisição

de competências de formação através de elementos de recolha de informação como os questionários, listas de verificação e fichas de autorreflexão. Após cada alteração introduzida na prática procedeu-se à avaliação do impacto por meio de inquérito por questionário aos alunos.

- b) A implementação dos projetos individuais que constituíram o estudo de caso deste trabalho permitiu a constituição do projeto colaborativo levado a cabo pela investigadora, por meio da análise de conteúdo e estatística descritiva, e avaliação dos resultados decorrentes das planificações-ações-avaliações dos primeiros.

A metodologia do plano de formação aplicada baseou-se em reuniões de grupo e sessões de acompanhamento entre a investigadora e os professores-participantes, durante as quais houve lugar à partilha quer de informação, quer de materiais didáticos. As reuniões formais decorreram entre março 2010 e março 2011, com duração variável de tempo que acabou por não ser registado, ainda que nos dois anos letivos anteriores tivessem ocorrido reuniões informais entre a investigadora e os docentes.

Na aplicação do plano de formação contínua e reflexiva foram valorizados os projetos individuais como principal estratégia de formação, orientados pelos fundamentos teóricos transmitidos quer nas reuniões formais, quer informais entre investigadora e professores-participantes, sempre sujeitos à problemática da avaliação estabelecida desde o primeiro encontro do grupo.

A formação ministrada não foi alvo de avaliação interna direta, sendo antes aferida pela produção de materiais didáticos por parte dos docentes e que a seguir expomos em anexos. As sessões de acompanhamento realizadas entre professores-participantes e investigadora não foram contabilizadas, nem a sua duração foi alvo de registo, por serem realizadas de acordo com a vontade e disponibilidade dos participantes no processo investigativo. Nas reuniões realizadas seguiu-se um protocolo pré-estabelecido cujo mapa apresentamos em anexo (v. anexo 6).

Foram realizadas quatro reuniões gerais entre investigadora e professores-participantes durante os dois anos letivos em que decorreu a parte prática da investigação, para além de outras não contabilizadas, por não abrangerem a presença simultânea de todos os docentes envolvidos. Durante as reuniões houve lugar à partilha de textos de autores especializados, apoio à construção de grelhas de observação, questionários, rubricas e outros materiais didáticos. Na

descrição de cada reunião foram contempladas as percepções, atitudes e constrangimentos dos docentes e sobre as quais fizemos incidir a análise de conteúdo.

Em síntese, ao descrevermos as estratégias tomadas do percurso de investigação, procurámos dar conta dos processos de mudança das práticas de ensino-aprendizagem dos professores de instituições de ensino superior particular nas áreas da saúde, no contexto de aplicação das diretivas do Processo de Bolonha. Através de um projeto colaborativo de formação, tornou-se possível investigar e intervir nas práticas e garantir a qualidade de ensino. Pela nossa percepção da presença de fortes contradições entre discursos e práticas, e, dada a natureza do objeto de estudo, as conceções de avaliação dos docentes representaram uma via privilegiada para conhecer, descrever e entender a essência das suas opções avaliativas enquanto profissionais de saúde, permitindo deste modo identificar as lógicas que estavam na origem dos referenciais seguidos ao nível de uma instituição de ensino particular. O estudo de caso adotado permitiu evidenciar práticas de mudança, sustentadas por conhecimentos adquiridos em colaboração entre os professores investigadores. Mas, há ainda um longo caminho a percorrer no âmbito do desenvolvimento profissional de professores destas instituições, no sentido de desconstruírem conceções e percepções e (re) edificarem conhecimentos pedagógico-didáticos verdadeiramente sustentados por princípios sócio construtivistas.

Do percurso metodológico anunciado resultaram dados e evidências que apresentamos a seguir no capítulo IV, e cuja discussão procuramos integrar nos princípios de desenvolvimento e crescimento profissional, à luz da abordagem sócio construtivista que defendemos, no âmbito da evolução do Processo de Bolonha.

Capítulo IV: Os dados da investigação

No seguimento da apresentação das diferentes fontes de evidência descritas no capítulo anterior, prosseguimos com a expressão dos dados obtidos e respetiva análise. Começamos pela apresentação do estudo exploratório, realizado com a colaboração de professores de instituições de ensino superior particular, com ensino exclusivo na área da saúde. Orientados metodologicamente pelas conclusões deste primeiro estudo, prosseguimos com a apresentação do estudo de caso, principal ensaio desta investigação concretizado numa segunda fase.

1 . 1ª Fase do estudo: Os dados do estudo exploratório

O estudo exploratório desenvolvido numa primeira fase permitiu a aquisição e fundamentação de conhecimentos prévios sobre as práticas de avaliação dos professores de instituições de ensino superior privado nas áreas da saúde, no contexto de aplicação das diretivas do Processo de Bolonha. Deste modo, foi possível a construção de uma problemática sustentada, com questões relevantes sobre o objeto de estudo, decidir sobre as técnicas e métodos mais adequados à investigação e testar a viabilidade de realização de uma pesquisa mais detalhada, produtora de informações de qualidade.

1.1. As perceções dos professores das instituições de ensino superior particular

1.1.1. A população do estudo exploratório

Para o estudo exploratório desenvolvido neste trabalho, recorreremos ao inquérito por questionário como método de eleição para, a partir das informações dos professores de instituições privadas de ensino superior, apreendermos melhor as práticas de avaliação utilizadas em contexto de aplicação das diretivas do Processo de Bolonha. O estudo exploratório neste trabalho justifica-se por assegurar a representatividade da população estudada nos dados recolhidos (Pardal & Correia, 1995), ainda que a investigação por estudo de caso que adotámos, não seja uma investigação de amostras, no sentido restrito do conceito. Este estudo preliminar é uma

investigação que auxilia na seleção de casos, em que as características solicitadas devem estar presentes ou ausentes, assegurando deste modo a representatividade (Stake, 2005; Duarte, 2008).

Tendo em consideração a especificidade do contexto de desenvolvimento da investigação que se ambicionava executar, procurámos contactar instituições superiores particulares, vinculadas ao ensino exclusivo na área da saúde, localizadas na região norte do país. Os critérios de seleção para assegurar a representatividade da população do estudo exploratório decorreram da necessidade de similaridade com a amostra, que se pretendia usar no estudo de caso da investigação. A localização das instituições tornou-se critério de seletividade justificado pelas eventuais necessidades de contatos efetivos da nossa parte. Embora a instituição de ensino onde decorreu a investigação fosse adstrita ao ensino superior politécnico, não foram excluídas para o estudo exploratório as universidades que concordaram voluntariamente em participar. Neste sentido, foram contactadas inicialmente sete instituições, das quais 5 acederam a cooperar.

Deste modo, o estudo exploratório resultou da aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra intencional constituída por 72 docentes, designados no estudo de *externos*, integrados em 5 diferentes instituições de ensino superior particular politécnico e universitário, com vínculo exclusivo nas áreas da saúde, no ano letivo de 2009/2010. Foi assegurado o carácter de utilidade da amostra intencional (David & Caufield, 2005), apesar de reconhecermos as limitações do uso de amostras construídas deste modo, nomeadamente a presença de subjetividade, impeditiva da constituição de uma base sólida da representatividade de um universo (Pardal & Correia, 1995, p. 42).

Para uma caracterização do corpo docente inquirido, solicitámos na primeira parte do questionário o preenchimento de dados biográficos, anteriormente apresentados na tabela 3 e que passamos a interpretar.

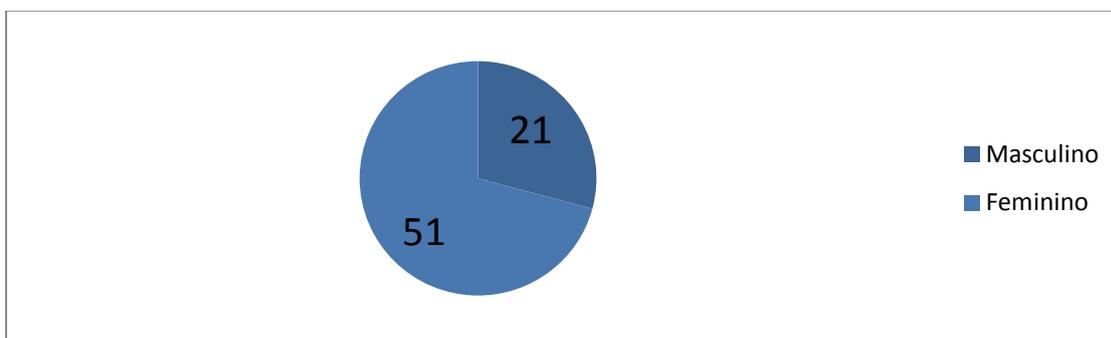


Gráfico 1: Distribuição dos professores do estudo exploratório segundo o género (n= 72)

De facto, a maioria dos professores das instituições de ensino superior particular inquiridas era, no ano letivo de 2009/2010, do género feminino, sendo 30% (21 no total) do género masculino.

As idades dos docentes distribuem-se do modo como se apresenta no gráfico e em intervalos de referência,

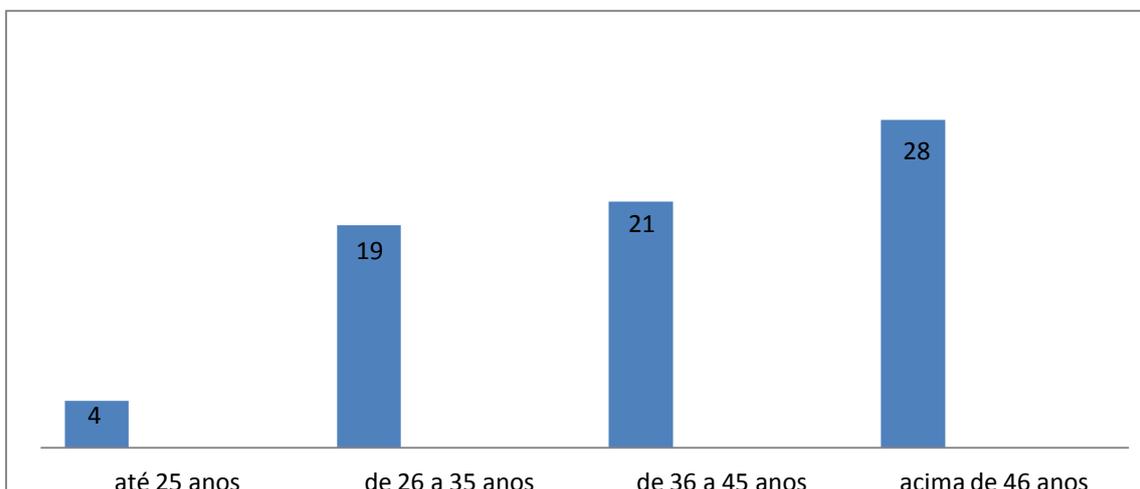


Gráfico 2: Distribuição dos professores do estudo exploratório pela variável idade (n= 72)

Como se vê atrás, os professores em exercício docente possuíam, na sua maioria, idades acima dos 46 anos (38,8%), seguindo-se em número os docentes com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos.

O regime de prestação de exercício docente, por considerarmos ter impacto na atuação pedagógica, foi classificado segundo o vínculo profissional considerado pelos professores, dividido entre o item de professor contratado, portanto com vínculo, e de professor convidado, em regime de prestação de trabalho parcial. No gráfico a seguir, podemos verificar que 80% (57 no total) dos professores das instituições participantes no estudo exploratório estavam naquele ano letivo em regime de contratação.

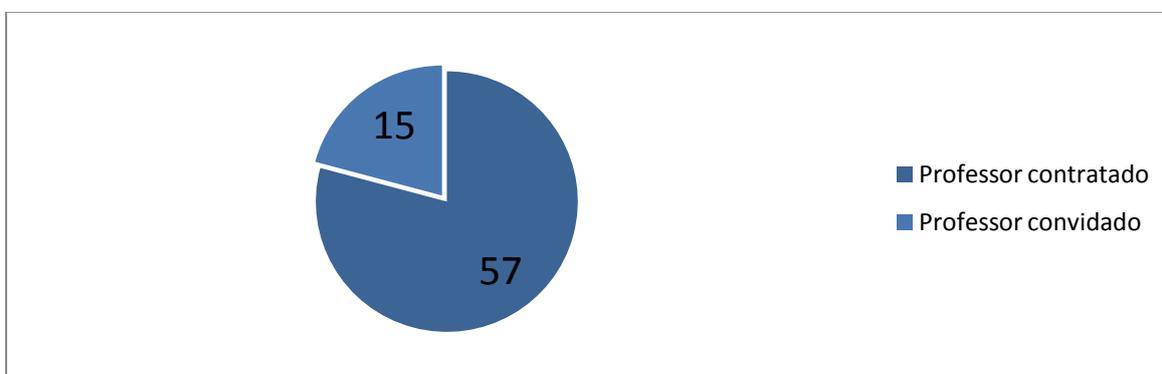


Gráfico 3: Distribuição dos professores inquiridos segundo o regime de trabalho (n=72)

Para caracterização do exercício docente, foi ainda solicitado aos professores que participaram neste estudo exploratório, a explicitação do tempo de serviço e o tempo de investigação na instituição, considerando que, no âmbito específico do presente estudo, muitos dos professores eram profissionais de saúde com possibilidade de realizarem outro tipo de pesquisas nessa área e não propriamente no âmbito da educação. Na tabela a seguir apresentada, podemos verificar que, em média, apesar do tempo de serviço destes professores das instituições de ensino superior contempladas no estudo exploratório ser de cerca de 10 anos em docência, o tempo dedicado à investigação na mesma instituição rondava apenas os 3 anos.

	Média de Anos
Tempo de serviço na instituição	10
Tempo de investigação na instituição	3

Tabela 5: Tempo de serviço docente e de investigação dos professores (média dos anos)

Para complementar a caracterização biográfica dos professores do estudo exploratório e, no sentido de contextualizar o seu exercício docente integrado nas orientações curriculares do Processo de Bolonha, interessava saber que tipos de cargos eram desempenhados por estes e em que regime (acumulação). Das respostas dadas resultou o gráfico 4 a seguir:

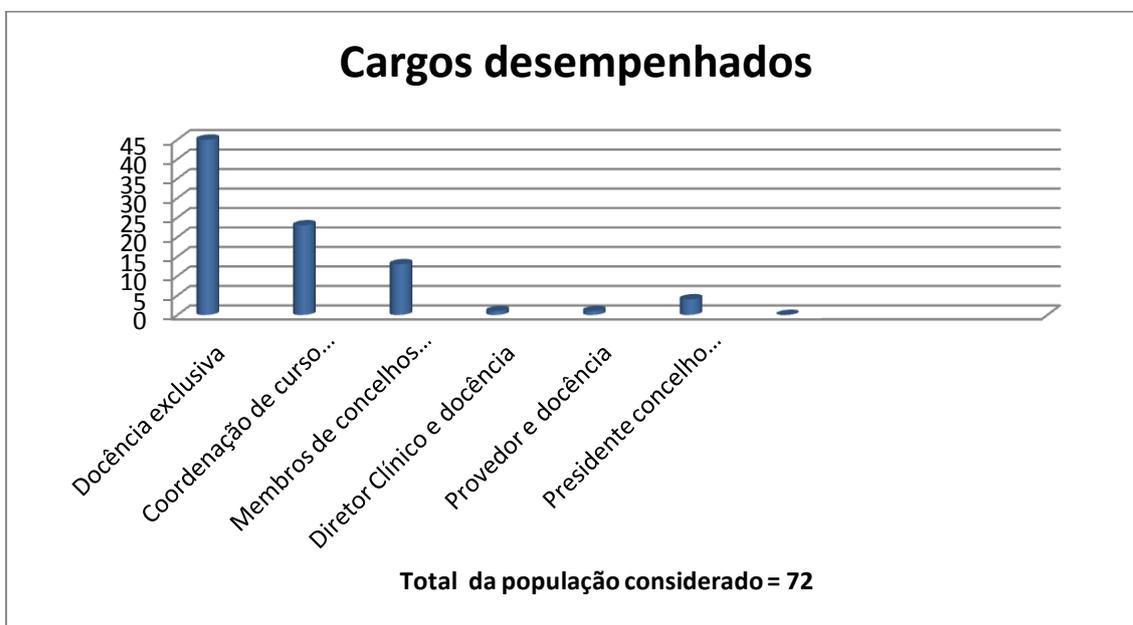


Gráfico 4: Distribuição dos professores por cargos (n=72)

Como podemos verificar pela leitura do gráfico 4, a maioria dos professores das instituições particulares inquiridas, 62% da população (45 no total), exercia a atividade docente em regime de exclusividade. De salientar, que os restantes acumulavam cargos/funções para além

da docência, desde a coordenação de cursos ou departamentos (32%), a participação enquanto membros de concelhos pedagógicos ou científicos (18%), ou ainda, de provedores (1,3%), presidentes (4%) ou diretores clínicos (1,3%).

1.2. Apresentação e análise dos dados da 1ª fase

A realização do estudo exploratório teve, conforme já referimos anteriormente, como principal objetivo a obtenção de informações consistentes sobre as práticas de avaliação e consequentemente de ensino-aprendizagem em uso pelos professores de instituições de ensino superior particular, no contexto específico de desenvolvimento das diretivas do Processo de Bolonha. Interessava apreender as concepções e percepções da avaliação subjacentes a eventuais mudanças de práticas, decorrentes da aplicação daquelas diretivas europeias, atendendo essencialmente ao seu caráter de estímulo à mudança, enquanto fundamento de princípios sócio construtivista e de desenvolvimento pessoal e profissional, integrado no quadro teórico que defendemos neste trabalho.

Destes princípios destacam-se as necessidades de mudanças ao nível das concepções de ensino e aprendizagem que, pela necessidade de se apreender os processos em que se realizam hoje, impõem uma atualização urgente e constante de novos saberes complexos psicopedagógicos e científicos por parte dos professores. É este processo conjunto de mudança que importa agora verificar nas práticas, reguladas pela avaliação.

O inquérito por questionário dirigido aos professores do estudo exploratório foi, como já expusemos atrás, composto por 59 questões relativas a quatro temáticas distintas: Processo de Bolonha; Metodologias de Ensino-Aprendizagem; Avaliação e Competências de Investigação e, visou a construção de conhecimentos teóricos sobre as características do ensino superior particular, a partir das concepções e percepções dos seus docentes.

Para os itens apresentados no questionário, semelhantes às perguntas de avaliação ou estimacão (Pardal & Correia, 1995, p. 57), foi disponibilizado um conjunto de respostas definidas por escala do tipo Lickert, permitindo captar os diversos graus de intensidade de opinião face a determinado assunto. Embora as questões tivessem uma apresentação homogênea nos questionários, porque as temáticas foram propositadamente misturadas para garantir a consistência das respostas, a sua análise e interpretação foi resultado da separação por temática investigada, com enfoque particular nas práticas de avaliação, objeto de estudo da nossa investi-

gação. Para conseguirmos um painel de itens adequados e relevantes, procedemos à testagem do questionário recorrendo a uma amostra reduzida de professores que, em termos de estrutura, era semelhante à qual se pretendia aplicar o estudo. (Pardal & Correia, 19895, p. 63). Pretendia-se a expressão de conteúdos válidos para conseguir a fiabilidade e a validade do instrumento a aplicar (Silva, 2004, p. 308). Tendo em consideração as temáticas abordadas, apresentamos a seguir a tabela matriz que serviu de base do estudo exploratório ou experimental, para facilidade de leitura e interpretação dos dados obtidos.

	Objetivo do item	Itens do inquérito
Temática Processo de Bolonha	Conhecer em que medida os docentes compreendem as orientações do Processo de Bolonha	i1-i3-i5-i21-i28-i53
	Conhecer as posições dos docentes sobre as mudanças	i2-i6-i17-i26-i32-i34-i36-i38
Temática Metodologias de ensino-aprendizagem	Conhecer alterações de práticas de ensino-aprendizagem por causa do Processo de Bolonha	i7- i14 -i25-i29
	Caracterizar o conhecimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem por parte dos docentes	i11-i15-i19-i24-i31
Temática Avaliação	Identificar a prática nos professores de avaliação reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.	i4 -i56-i57
	Conhecer posições dos professores quanto a práticas tradicionais	i8-i18-i22- i44-i47 -i50-i51-i52-i54
	Caracterizar o conhecimento dos professores quanto a modalidades	i9-i39-i45-i46
	Caracterizar o conhecimento dos docentes sobre as práticas inovadoras de avaliação.	i16-i20-i23-i33-i37-i42
	Identificar níveis de satisfação com as suas práticas de avaliação.	i13-i27-i30-i35-i40-i41-i48-i49
Temática Competências de Investigação	Caracterizar práticas dos professores quanto ao questionamento	i14 - i44 -i58
	Conhecer tipos de formação pedagógica e didática dos professores	i10-i43
	Caracterizar/Identificar a formação profissional dos professores	i12-i55
	Identificar orientações dos professores sobre investigação educacional	i57 -i59

Tabela 6: Objetivos dos itens do questionário no estudo exploratório

Como referem Pardal & Correia (1995, p. 59), e como já antes dito, as perguntas de avaliação ou estimação, (no nosso caso itens de resposta), apresentam inúmeras vantagens de onde se destacam a facilidade de resposta e a possibilidade de concentração do inquirido no problema em investigação. No entanto, apresentam como principal desvantagem a subjetividade de interpretação da escala que, para uma mesma opinião, pode suscitar respostas diferentes. Com esta condição presente na elaboração do inquérito, fomos levados a incluir em temáticas diferentes itens de respostas iguais, por se enquadrarem simultaneamente em duas categorias: disto são exemplo o item i14, relativo aos hábitos de autorreflexão das práticas nos docentes, o item i44, onde a experiência docente é tomada como superadora da falta de formação em avaliação e, o item i57, onde se coloca a possibilidade da prática de uma linguagem comum de avaliação.

Da interpretação dos resultados obtidos da estatística descritiva resultaram as informações a seguir, apresentadas segundo o grau da sua pertinência, isto é, de acordo com a sua prevalência.

- ✓ Os docentes das instituições de ensino superior particular estão familiarizados com as orientações do Processo de Bolonha.

Segundo os dados obtidos, 70% do total dos docentes inquiridos concordavam e concordavam totalmente estar a implementar práticas pedagógicas orientadas pelo Processo de Bolonha (i1). Destacamos nas respostas a este item, a presença de 14% de professores indecisos e ainda de 8% do total dos docentes a admitir não implementar práticas pedagógicas segundo o modelo de Bolonha.

Embora 35% não parecessem compreender as implicações do Processo de Bolonha em termos de qualificações no ensino superior (i3), a maioria dos professores - 28 num total de 72 - entendia a mudança de modelo de ensino subjacente à reforma (i5).

Da totalidade dos docentes (n=72) deste estudo exploratório, 24 concordavam com o nivelamento de competências dos estudantes (i21), embora desconhecêssem as implicações deste efeito: 41 no total, ou seja, 57% de indecisos no item i28. A conceção de equidade nas mudanças do ensino propostas pelo Processo de Bolonha (i53) está presente em 65% dos inquiridos que defendiam o estabelecimento de objetivos mínimos de aprendizagem para todos os alunos.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i1	0%	8%	14%	71%	7%
i3	6%	24%	35%	31%	6%
i5	1%	22%	32%	39%	6%
i21	6%	26%	29%	33%	6%
i28	1%	28%	57%	11%	3%
i53	3%	7%	8%	65%	17%

Tabela 7: Grau de familiarização dos professores com as orientações do Processo de Bolonha

- ✓ Os docentes do ensino superior particular concordam com as alterações propostas pelo Processo de Bolonha no ensino superior.

Aos professores solicitámos que se pronunciassem sobre os propósitos do Processo de Bolonha. No item i2 questionámos os professores sobre as perceções dos alunos sobre o Processo. Do total dos docentes, 31 discordavam com os seus objetivos, e 1 dos professores discordava na totalidade. Neste item i2, é de salientar 32% de docentes indecisos sobre esta questão. De relembrar, neste contexto, que a maioria das instituições de ensino aderiu ao modelo curricular do Processo no ano letivo de 2006/2007, o que significa uma convivência de práticas reformuladas de pelo menos 3 anos. Por outro lado, no item i6 do mesmo grupo de questões, 38 docentes defendiam a possibilidade de serem desenvolvidas competências profissionais em ambiente escolar. Das alterações do currículo introduzidas pela reforma, 44% professores do total inquirido discordavam/discordavam totalmente ter mais tempo disponível para acompanhamento dos seus alunos (i17). Sobre o carácter formal da implementação do Processo de Bolonha, destacam-se os 43% dos docentes indecisos (i26).

Na opinião dos professores, não se verificou nenhuma diminuição do número de alunos no ensino superior, no ano letivo de 2009/2010 (i32). Quanto aos programas de mobilidade anunciados pelo Processo de Bolonha (i34), 32% dos docentes discordavam da sua acessibilidade, desconhecendo na sua maioria (40 indecisos) isto é 55%, se as universidades estrangeiras solicitavam mais os professores deste nível de ensino (i36). Apesar destas contrariedades, 33 docentes concordaram com o favorecimento do desenvolvimento da autonomia nos estudantes (i38) e 7 concordavam totalmente com esta perspetiva de progresso no estudante.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i2	1%	43%	29%	26%	0%
i6	4%	21%	22%	47%	6%
i17	8%	36%	31%	21%	4%
i26	6%	17%	43%	26%	8%
i32	7%	39%	33%	13%	8%
i34	7%	32%	31%	26%	4%
i36	6%	19%	56%	18%	1%
i38	3%	17%	25%	46%	10%

Tabela 8: Concordância com o Processo de Bolonha pelos professores (n=72).

- ✓ Com o Processo de Bolonha os professores alteraram as suas metodologias e práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Com a implementação das diretivas do Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior particular, 72% dos docentes introduziram nas suas práticas novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação (i7). Da totalidade dos professores participantes, ou seja 72, 93% diziam realizar regularmente a autorreflexão sobre as suas práticas (i14). No âmbito do item i25, 44% dos professores estavam indecisos sobre a continuidade de práticas de ensino tradicionais em outros colegas, verificando-se uma percentagem (45%) semelhante em docentes que consideravam haver ainda essas práticas (i 25). Ou seja, 33 professores do total inquirido admitiram a existência de práticas tradicionais de ensino nas instituições onde exerciam atividade. Para 38% dos docentes inquiridos não se verificou nenhum aumento de frequência às aulas com a aplicação de novas metodologias (i29), isto é, não se pronunciou nos alunos uma alteração perceptível sobre as metodologias introduzidas nas aulas.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i7	6%	7%	15%	64%	8%
i14	0%	0%	7%	64%	29%
i25	1%	8%	44%	40%	6%
i29	4%	35%	32%	22%	7%

Tabela 9: Alteração das metodologias de ensino-aprendizagem com o Processo de Bolonha

- ✓ Os docentes das instituições de ensino superior privado possuem conhecimentos sobre metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras.

Tabela 10: Conhecimentos de novas metodologias pelos professores (n=72)

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
I11	3%	6%	17%	57%	18%
I15	0%	8%	18%	61%	13%
I19	0%	13%	21%	56%	11%
I24	0%	19%	26%	43%	11%
I31	7%	29%	33%	26%	6%

Quando questionados sobre o trabalho de grupo em aulas tutoriais (i11), 75% dos docentes concordaram e concordavam totalmente com as suas implicações de execução, sendo que 73% diziam praticar já antes do Processo de Bolonha novas metodologias (i15). Sobre o uso da pedagogia por projeto (i19), 66% dos docentes inquiridos defendiam a sua prática sistematizada. A adequação da prática de tutoria é considerada (i24) fácil para 31 professores. 8 concordaram totalmente com a sua aplicação. Destacam-se aqui 19 docentes indecisos sobre este ponto. No item i31 a avaliação das aulas tutoriais é realizada em grupo por 22 dos professores, salientando-se neste item (i31) 23 professores, ou seja, 32% de indecisos sobre esta prática.

- ✓ Os docentes das instituições particulares que participaram no estudo usam a avaliação reguladora dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i4	0%	10%	12%	70%	9%
i56	1%	22%	28%	36%	13%
i57	0%	5%	21%	61%	13%

Tabela 11: Percepção da avaliação reguladora

No item i4, ao procurarmos saber se os docentes consideravam que as práticas de avaliação são reguladoras dos processos de ensino-aprendizagem, 64 dos 72 professores concorda-

ram e concordaram totalmente. Neste âmbito, 36% dos professores consideravam ser possível uma avaliação baseada em diálogos diários (i56), tendo 12,5% concordado totalmente com esta afirmação. No item i57, 87% dos docentes concordaram com a possibilidade de uma linguagem comum de avaliação entre todos os atores envolvidos, isto é, apenas 4 professores do total inquirido discordaram e 20 não emitiram opinião sobre este assunto.

- ✓ Os docentes inquiridos do ensino superior particular continuavam práticas de avaliação tradicionais.

Para 61 % dos docentes inquiridos, a avaliação foi considerada uma prática classificatória que permitia informar o aluno e a sua família do seu valor e das suas competências (i8). No que se refere ao modelo tradicional de ensino (i18), 22% dos docentes discordavam totalmente do uso/ função da avaliação como instrumento de poder e autoridade exclusiva do professor. Com efeito, 48% discordavam desta afirmação, mas 16% concordavam e concordavam totalmente. Aliás, neste sentido, 61% dos docentes inquiridos concordavam em partilhar com os alunos os critérios de avaliação (i22).

O item i44 é partilhado por temáticas diferentes: a avaliação e as competências de investigação, já que pensamos pertinente questionar os docentes sobre as necessidades sentidas de formação em avaliação neste nível de ensino. Tendo em atenção o total de docentes, 50% dos professores concordavam ser possível colmatar a falta de formação em avaliação através da experiência de ensino, sendo que 21 discordavam e discordavam totalmente com esta posição. Deste total, 15 docentes não emitiram opinião. Destaca-se no item i47, que 70% dos professores consideravam o exame ou frequência indispensáveis no ensino superior, contrariando-se no item i50, onde 57% afirmam que avaliar não é o mesmo que dar notas, independentemente da modalidade escolhida. Por estas contrariedades 83% considera a avaliação efetivamente uma prática difícil (i51).

Atendendo ao contexto de ensino em saúde daquelas instituições, cujo currículo comporta maioritariamente ciências exatas, 30% dos docentes concordam e concordam totalmente com a afirmação da necessidade de dar notas quantitativas (i52), embora 44% tenham discordado e discordado totalmente desta afirmação. Aqui, 18 dos 72 docentes não emitiram opinião. Para a maioria dos professores inquiridos, ou seja 76%, a avaliação precisa ser sempre fundamentada com elementos escritos (i54), embora 9 docentes discordassem desta necessidade.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i8	6%	10%	24%	53%	8%
i18	22%	49%	11%	15%	3%
i22	21%	40%	22%	10%	7%
i44	3%	26%	21%	44%	6%
i47	4%	24%	3%	54%	15%
i50	19%	38%	17%	25%	1%
i51	40%	43%	10%	3%	4%
i52	17%	28%	25%	25%	6%
i54	3%	10%	12%	60%	15%

Tabela 12: Posicionamento dos professores face ao uso de metodologias tradicionais

- ✓ Os professores conhecem as diferentes modalidades de avaliação e as suas implicações no ensino praticado.

A avaliação sumativa poderia ser igualmente formativa para 53 dos 72 professores inquiridos (i9), sendo uma modalidade adequada para 51% dos docentes ao ensino por projeto (i39). Para 87% dos docentes, os instrumentos utilizados na avaliação eram explicados e demonstrados aos alunos antes de serem colocados em prática (i45), o que era coerente com a afirmação de 86% dos professores para quem os alunos conheciam sempre os objetivos pelos quais eram avaliados (i46).

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i9	6%	0%	21%	67%	7%
i39	14%	38%	42%	6%	1%
i45	14%	38%	42%	6%	1%
i46	6%	28%	38%	25%	4%

Tabela 13: Conhecimento das diferentes modalidades de avaliação

- ✓ Os professores identificam modalidades inovadoras de avaliação nas suas práticas.

A avaliação é talvez maioritariamente formativa para 63% dos docentes (i16), e permite para 76% estabelecer diagnósticos e reajustes nos procedimentos de ensino-aprendizagem (i20). Destes professores, 62% consideravam através da avaliação formativa ser possível uma adaptação do ensino às diferenças individuais de cada estudante (i23) e 58% negociavam com os alunos, no início de cada unidade curricular, as práticas de avaliação formativa a serem implementadas (i33). Ainda no âmbito da avaliação formativa, 76% dos docentes defendiam ser das suas práticas habituais os momentos de heteroavaliação entre os alunos (i37) e ainda 83% praticavam a autoavaliação nas suas aulas (i42).

- ✓ Os professores estão satisfeitos com as suas práticas de avaliação.

No total dos professores do estudo exploratório, 35% defendiam a avaliação enquanto prática isenta de condicionamentos quer pessoais, sociais ou institucionais (i13), embora 29% considerassem a possibilidade destes fatores interferirem nos seus juízos. Estes dados conformaram-se nas respostas do item i27, onde 32% docentes defenderam ser sempre isentos nas suas práticas de avaliação e 25% discordaram dessa capacidade. Ou seja, os dados demonstram que os professores não admitem a possibilidade de quaisquer condicionamentos pessoais nas práticas de avaliação, ainda mais quando se referem às suas práticas pessoais. De salientar, neste item, o elevado número de docentes que se apresentaram indecisos (35%), quando questionados diretamente sobre esta isenção. Para 46% dos docentes, avaliar bem não é o mesmo que ser bom professor (i30), embora 56% defendessem que os seus alunos compreendiam os seus critérios de avaliação (i35) e apenas 28% considerassem que as suas notas nem sempre eram justas ou indiscutíveis (i40). Enquanto docentes, 60% afirmaram não sentir constrangimentos em avaliar os seus alunos na presença de outros professores (i41), posição reafirmada no item i48, onde 61% diziam partilhar os seus critérios de avaliação com outros colegas da mesma instituição, e no item i49 em que 72% defendiam que os seus alunos concordavam com as notas atribuídas.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i13	10%	29%	18%	35%	8%
i27	3%	25%	35%	32%	6%
i30	10%	46%	28%	15%	1%
i35	0%	7%	24%	56%	14%

i40	6%	28%	38%	25%	4%
i41	0%	8%	13%	60%	19%
i48	1%	3%	10%	61%	25%
i49	0%	1%	17%	72%	10%

Tabela 14: Satisfação com as práticas de avaliação

- ✓ Os docentes refletem sobre as suas práticas de ensino.

O item i14 encontra-se igualmente classificado na temática Investigação o que se justifica pela necessidade de investigar a existência de questionamento sobre as práticas de ensino, embora igualmente integrado na temática das metodologias de ensino-aprendizagem.

Assim, no item i14, houve efectivamente uma maioria de professores (93%) que defendia ter por hábito a reflexão periódica sobre as suas práticas. O item i44, igualmente considerado na temática anterior dá agora mais ênfase à formação docente, em que 50% dos inquiridos afirma suprir a falta de formação docente com a experiência, embora 62 do total dos professores admitissem a necessidade de participar em ações de formação contínua (i58).

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
i14	0%	0%	7%	64%	29%
i44	3%	26%	21%	44%	6%
i58	29%	57%	6%	4%	4%

Tabela 15: Grau de reflexão sobre práticas dos professores

- ✓ Os docentes do ensino superior particular possuem formação pedagógico-didática.

Quando interrogados sobre as suas competências de ensino, nomeadamente sobre a capacidade de decisão sobre técnicas e instrumentos a adotar no âmbito das diretivas do Processo de Bolonha, 53% dos professores inquiridos concordavam/totalmente ter esses conhecimentos (i10) sendo no entanto 22% indecisos. Estas competências são reafirmadas no item 43, em que 63% dos professores defendem possuir formação em pedagogia e em didática.

- ✓ Os professores do ensino superior privado interessam-se pela aquisição de formação pedagógico-didática.

No âmbito das exigências nas metodologias de ensino-aprendizagem do Processo de Bolonha, 92% dos professores inquiridos consideram as conversas entre docentes a melhor forma de orientação para a formação docente (i12). De realçar 15 professores indecisos sobre esta afirmação. Estes números são validados pelo item 55, em que 86% dos docentes inquiridos defendem que deveria ser facultada formação contínua na área da avaliação, embora 12% ou seja, 9 professores discordassem.

- ✓ Os professores do ensino superior particular gostariam de se tornar investigadores das suas próprias práticas.

No ponto i57, comum à temática da avaliação, 85% dos professores concordam com a possibilidade de criação de uma linguagem comum de avaliação, com 24% dos docentes indecisos nesta matéria. A congruência das respostas é confirmada no item a seguir i59, onde 94% dos professores, isto é, a quase totalidade dos inquiridos, consideram que deveria ser possibilitada a realização de reuniões informais para a discussão sobre as práticas de avaliação entre os próprios docentes.

1.3. Conclusões da 1ª fase da investigação

Numa abordagem sócio construtivista como a que pretendemos estudar no Processo de Bolonha, a urgência de reconfiguração de mudanças pedagógico-didáticas ganha maior visibilidade nas instituições de ensino superior. Estas mudanças encontram-se intrinsecamente associadas a outras dimensões, como a natureza essencialmente burocrática do Processo de Bolonha enquanto reforma educativa, o condicionamento do exercício profissional por aspetos sociais, institucionais e pessoais decorrentes, as posições assumidas por professores e alunos no quadro do modelo de ensino proposto e, as conceções subjacentes nas opções metodológicas de ensino-aprendizagem e de avaliação. É tendo em consideração estes condicionalismos, que a seguir apresentamos as conclusões do estudo exploratório, realizado através do inquérito

por questionário aplicado a docentes do ensino superior particular, nas áreas da saúde, da região norte do país.

Num primeiro momento, a análise das respostas ao inquérito dos professores nesta fase permitiu constatar:

- Que a natureza essencialmente burocrática do Processo de Bolonha enquanto modelo educativo reformador do ensino superior é fator condicionador da dificuldade dos professores na compreensão dos seus objetivos e na sua transmissão aos alunos. Este argumento está na origem das posições assumidas pelos professores e das suas representações, quando defendem colocar em prática as orientações de Bolonha, sendo no entanto os discursos pouco congruentes com as práticas. Veja-se a título de exemplo o Decreto-Lei n.º 74/2006, que introduz no articulado da anterior Lei de Bases do Sistema Educativo, algumas alterações consideradas indispensáveis à concretização do Processo de Bolonha e dos seus objetivos em Portugal, apesar de quase decorrida uma década de implementação, onde se refere explicitamente que esta não pode ser uma mudança apenas de natureza formal.

- Na adoção das diretivas do Processo de Bolonha, os professores do ensino superior particular arrogam-se um conhecimento sustentado no desenvolvimento de competências profissionais em ambiente escolar, o que na sua ótica favorece a autonomia dos estudantes, salvaguardando no entanto, aspetos menos positivos relacionados com as alterações curriculares aplicadas administrativamente pelas instituições, de que são exemplo a diminuição no tempo de acompanhamento do estudantes, o nivelamento das competências, a diminuição da frequência às aulas e o difícil acesso aos programas de mobilidade quer de alunos, quer de professores.

- Na lógica profissional destes docentes cabe a introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem, mesmo antes da implementação da reforma, partindo quer de iniciativas individuais, ou por imposição administrativa das instituições, indo de encontro a certas abordagens de cariz sócio construtivista onde o conhecimento é considerado uma adaptação do indivíduo ao contexto social, histórico e cultural (Boiko & Zamberlan, 2001). Deste fato decorre, no âmbito da avaliação, uma perspetiva de regulação do processo de ensino-aprendizagem, apesar da necessidade sentida de usar a avaliação como

prática classificatória com fim informativo do valor de cada estudante. Este último argumento favorece o exercício de poder por parte dos professores, que inconscientemente, adotam práticas de ensino e de avaliação visivelmente congruentes com um ensino tradicional sendo gerados constrangimentos nas escolas, em professores e alunos que, sob o predomínio desta postura, convivem confortavelmente com a transmissão e a memorização de conhecimentos (Sousa, 2011).

- Em consequência, o condicionamento por aspetos pessoais, sociais e até institucionais é apontado por grande parte dos professores, como responsáveis pelas opções metodológicas tomadas, incluindo as práticas de avaliação. As representações e sentimentos de isenção e justiça nas práticas avaliativas são fatores de indecisão no momento de escolha por parte dos docentes. Daí decorre a ideia de corresponsabilização na avaliação apontada por práticas de negociação, explicação e demonstração prévia dos instrumentos e das práticas de avaliação a implementar com explicitação de critérios utilizados. Destes argumentos, decorre a prática da continuidade do exame ou frequência enquanto instrumentos indispensáveis para "dar" notas igualmente consideradas imprescindíveis no ensino superior. A avaliação é, tendo em conta estes argumentos, uma prática difícil onde se almeja o estabelecimento de uma linguagem comum.

- No que concerne ao desenvolvimento profissional dos professores, defendem possuir competências de decisão das técnicas e instrumentos mais adequados, onde o diálogo entre docentes é apontado como forma de orientação de eleição neste domínio. Apesar da presença de hábitos de autorreflexão sobre as suas práticas, muitos professores reconhecem haver nas práticas de outros, métodos ainda convencionais de ensino. Em consequência, no que respeita às necessidades de formação em investigação na área da avaliação, a maioria dos professores defende possuir conhecimentos pedagógicos e didáticos, adquiridos em grande parte pela experiência docente, indo de encontro às perspetivas de Paulo Freire (1975) que defende uma conceção de conhecimento construído pela reflexão na ação, integrado numa vivência social e práxis política, através da mediação simultaneamente de conhecimentos da psicologia perspectivado numa abordagem sócio construtivista (Fernandes; 1998).

- A insegurança na avaliação é visível na necessidade de elementos escritos para fundamentação das avaliações praticadas. Reconhece-se, nesta lógica, a emergência de formação contínua na área da avaliação, dirigida aos docentes do ensino superior, promovida pelas próprias instituições. A necessidade de reuniões informais é também um fator apontado para a promoção de discussões das práticas de avaliação entre docentes. Estes fatores relacionam-se com a necessidade de construção e de desenvolvimento de uma práxis educativa que tenda a uma maior justiça social (Fernandes, 1998, p. 136). Cabe aqui discutir uma conceção de educação dialógica numa perspetiva de transformação e emancipação dos sujeitos em formação (Moreira & Vieira, 2001) no sentido de resolver problemas da prática e contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação pedagógicas e didáticas dos professores.

Decorrem ainda das conclusões deste estudo exploratório, indicações de apropriação instrumental e propostas de adequação metodológica, com vista à garantia da qualidade dos processos e da fiabilidade dos resultados da investigação.

O Processo de Bolonha encontra-se estabelecido nas instituições de ensino superior particular inquiridas, sendo as suas diretivas assumidas nas práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação dos professores. De facto, através do estudo exploratório foi possível apreender o conhecimento na maioria dos docentes deste nível de ensino, sobre as orientações propostas na utilização em particular de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem e no uso de modalidades de avaliação mediadoras dos processos, visivelmente integradas nos currículos.

No entanto, o Processo de Bolonha não se constitui apenas na apresentação formal do currículo e na transformação do modelo de organização do ensino superior quanto aos ciclos de estudos a que deve obedecer. Apesar destas características largamente difundidas no meio académico, o Processo de Bolonha pressupõe uma transformação dos atores, principalmente dos professores, mediado pelo desenvolvimento de competências de ensino, de aprendizagem e de investigação.

Embora reconhecendo nas diretivas do Processo estes pressupostos, os professores revelam alguma discordância quanto aos objetivos das suas orientações, fruto da sua natureza essencialmente burocrática e formal no momento de implementação, e que poderá estar, em nossa opinião, na origem das incongruências entre discursos e práticas verificadas. Da remode-

lação curricular resultante, a diminuição do tempo de contato e de acompanhamento dos alunos é o fator mais apontado pelos professores, sendo um dos indicativos dos constrangimentos inerentes aos novos papéis preconizados pelos atores, no contexto de desenvolvimento do Processo de Bolonha. Acresce a este facto, que, apesar do entendimento que demonstram sobre o modelo reformador, os professores não evidenciam ainda um posicionamento analítico demarcado, o que se revela na aceitação acrítica do nivelamento por competências dos estudantes, ainda que integrado num processo que consideram altamente favorável ao desenvolvimento da sua autonomia. Um exemplo destes desajustes entre teorias e práticas educativas advém dos docentes do ensino superior particular, que defendem nos seus discursos a avaliação formativa e contínua, sendo no entanto, nas suas práticas, promovidas formas e instrumentos de avaliação tradicionais como as frequências, exames ou outros elementos escritos. Sustentam o recurso a hábitos de negociação de critérios de avaliação, a explicitação de instrumentos e a sua demonstração prévia, ainda que assimilado em práticas de avaliação classificatória, conotadas de produtoras de informações acerca do valor do aluno. Dar notas parece continuar a ser o objetivo do ensino administrado naquelas instituições, contrariando os pressupostos de desenvolvimento pessoal e profissional do Processo de Bolonha.

Grande parte dos docentes do ensino superior particular possui formação profissional em educação, o que constitui um desfasamento das nossas perceções iniciais, ainda que muitos sustentem a experiência docente como fonte promotora de desenvolvimento pessoal e profissional. Foram efectivamente revelados hábitos de reflexão nos docentes, mediante o recurso a momentos de autorreflexão das práticas e à partilha por meio da conversação com outros professores, compatíveis com os princípios de investigação das práticas que pensámos propor no estudo, numa perspetiva de educação transformadora dos sujeitos em formação, ou, por outras palavras, numa abordagem sócio construtivista de crescimento pessoal e profissional.

Ainda no âmbito da avaliação do estudo exploratório, cabe aqui referir o carácter restritivo das suas conclusões, por reconhecermos alguma superficialidade das respostas que não permitiram captar as conceções ideológicas mais profundas e que estavam na origem das mudanças que se pretendiam retratar (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 189-190). Deste modo, através da realização do estudo exploratório foi possível concluir da necessidade de inclusão de outros métodos complementares de recolha de informação, especialmente indicados para estu-

dos de natureza essencialmente qualitativa, onde as evidências obtidas permitem uma descrição e interpretação mais detalhada e aprofundada da realidade (Silva, 2004, p. 323).

2 . 2ª Fase do estudo: Os dados do Estudo de Caso

Inserido numa perspetiva sócio construtivista com dimensões de investigação-ação, o estudo de caso que seguimos procurou ser um processo flexível e aberto a mudanças de sentido, recriado à medida das evidências que foram sendo produzidas pelos sujeitos, professores e alunos de uma instituição de ensino superior particular das áreas da saúde. Nesta vertente, o estudo realizado pretendeu provocar e verificar mudanças nos professores enquanto investigadores, e nos seus alunos, com o propósito de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional, integrados numa investigação de carácter útil e acessível pela produção de conhecimento pelos próprios atores (Cardoso, 2012, p. 75).

De natureza essencialmente qualitativa, o estudo de caso resultou num contínuo com a metodologia quantitativa, uma vez que, depois das análises e interpretações de dados estatísticos, se seguiram sempre, produções qualitativas de informações (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). A descrição em profundidade dos fenómenos através da metodologia qualitativa procurou captar as conceções dos professores e as suas subjetividades, assumindo nós neste processo, uma posição de investigador culturalmente integrado na pesquisa, sendo portanto naturalística, no sentido da procura do entendimento a partir da nossa experiência (Bogdan & Biklen, 1994; Silva, 2004).

A problemática deste estudo de caso incluiu a desocultação das conceções e práticas de avaliação dos professores e as perceções dos seus alunos, no contexto de mudança decorrente da aplicação das diretivas do Processo de Bolonha. Deste modo, o estudo de caso revestiu-se de uma abordagem do tipo investigação-ação colaborativa onde, para além do investigador, os professores assumiram um papel transformador de investigador reflexivo. Ao interligar a teoria e a prática no projeto colaborativo e, residindo neste fator, a principal estratégia de formação, procurámos promover a autonomia e o desenvolvimento profissional dos professores (Moreira, 2005), profissionais das tecnologias da saúde, mediante um plano de formação contínua.

2.1. A população do estudo de caso

A caracterização da população do estudo de caso decorre das evidências apresentadas na metodologia de investigação do anterior capítulo e que passamos a apresentar.

2.1.1. Os professores-participantes investigadores

A caracterização biográfica dos professores que participaram no estudo de caso resultou da interpretação dos dados obtidos de uma ficha, apresentados em tabela anterior.

Como já referimos, foram cinco os professores a participar no estudo, iniciado no ano letivo de 2009/2010.

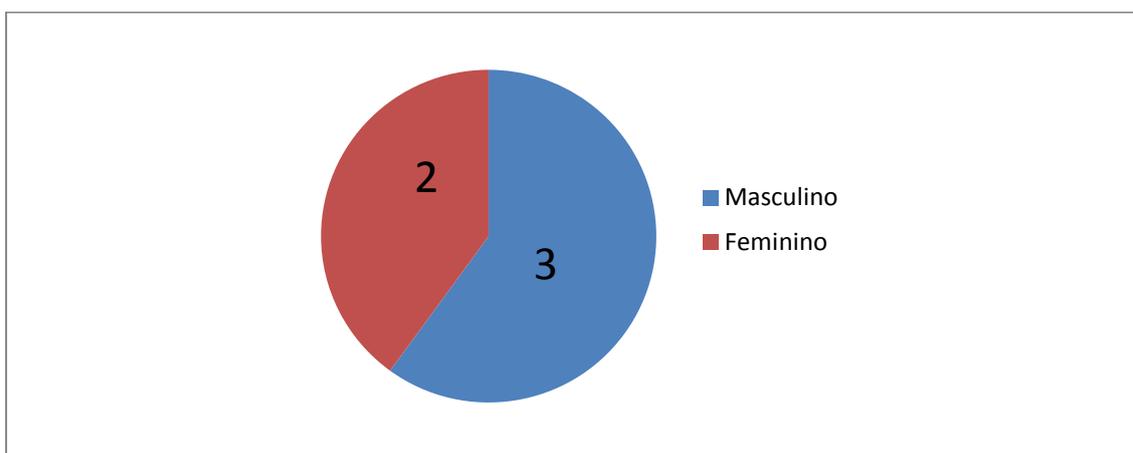


Gráfico 5: Género dos professores participantes no estudo de caso (n=5)

De facto, a maioria dos professores que decidiram investigar as suas práticas na instituição eram do género masculino, sendo 40%, ou seja, dois docentes do género feminino.

A maioria dos professores-participantes tinha idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, por isso, relativamente jovens, como se pode ler do gráfico 13 a seguir.

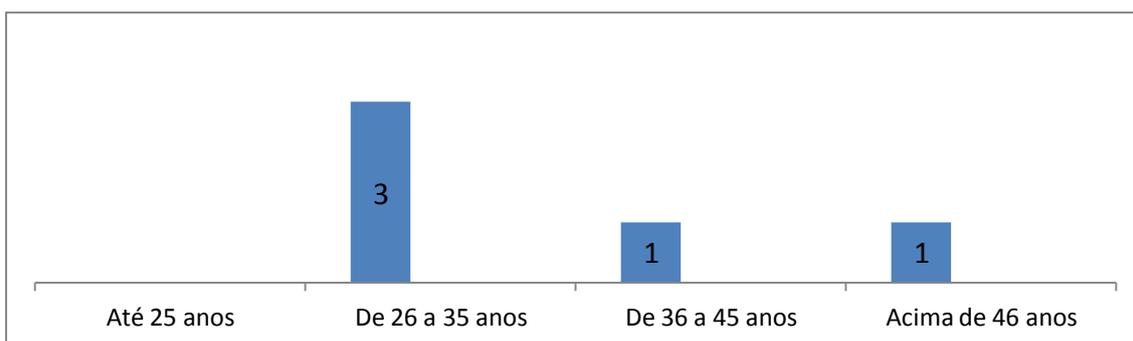


Gráfico 6: Idades dos professores- do estudo de caso (n=5)

Para uma caracterização do corpo docente da instituição de ensino superior particular, foi solicitado aos professores que particularizassem a sua formação académica e a sua formação docente, atendendo à especificidade das atividades laborais destes profissionais de saúde. Como se pode ler dos dados apresentados na tabela anterior, todos os profissionais possuem formação

académica exclusiva nas áreas da saúde, onde dois dos professores possuem ainda formação docente adquirida como pós-graduação.

Quando questionados sobre a sua participação em projetos desta natureza, todos os professores (n=5) revelaram nunca o terem feito, e que, da totalidade dos professores nenhum havia participado em projetos de investigação.

Ainda na continuidade da caracterização do corpo docente participante no estudo de caso, questionamos sobre os cargos desempenhados na instituição, para além da docência.

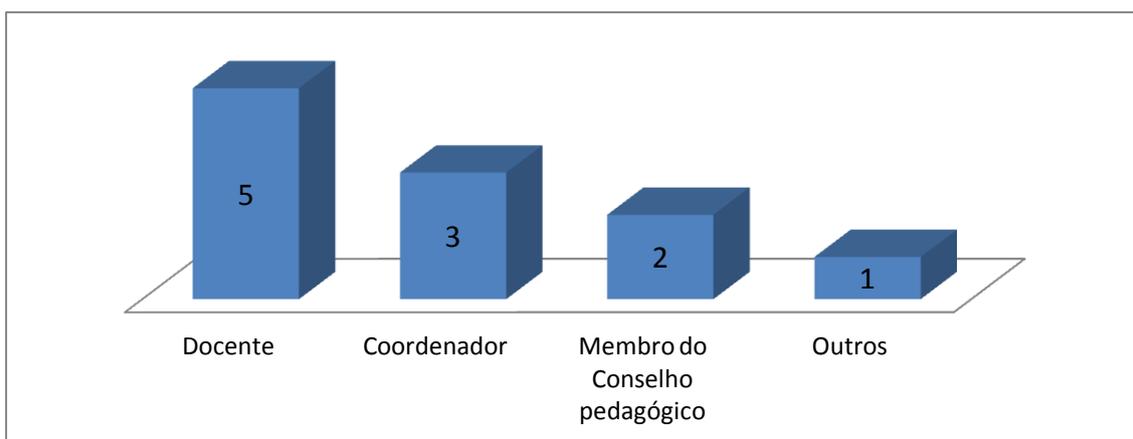


Gráfico 7: Cargos desempenhados (n=5)

Da leitura do gráfico 14, pode ler-se que todos os professores que participaram na investigação desempenhavam no ano de 2009/2010 a função de docente e, deste total (n=5), 60% desempenhavam a função de coordenação de curso e 40% acumulavam funções enquanto membros do conselho pedagógico. Só um dos docentes assumia outro cargo não discriminado nas tabelas preenchidas.

Dos dados apresentados ressaltamos a componente jovem do grupo que participou no estudo. Quanto ao vínculo profissional destes docentes, naquele ano letivo, sabemos que todos os professores exerciam em regime de prestação de serviços, portanto sem vínculo de agregação à instituição. A caracterização do vínculo profissional pareceu-nos relevante, dado ser, em nossa opinião, condicionante do desempenho docente nas instituições particulares.

2.1.2. Os alunos do estudo de caso

Para o estudo de caso foram recolhidas as perceções de 177 alunos dos segundos, terceiros e quartos anos de licenciatura das diferentes áreas das tecnologias da saúde e enfer-

magem, em atividade letiva no instituto durante o segundo semestre do ano de 2009/2010 e primeiro semestre de 2010/2011. A distribuição dos estudantes pelos diversos cursos apresenta-se a seguir.

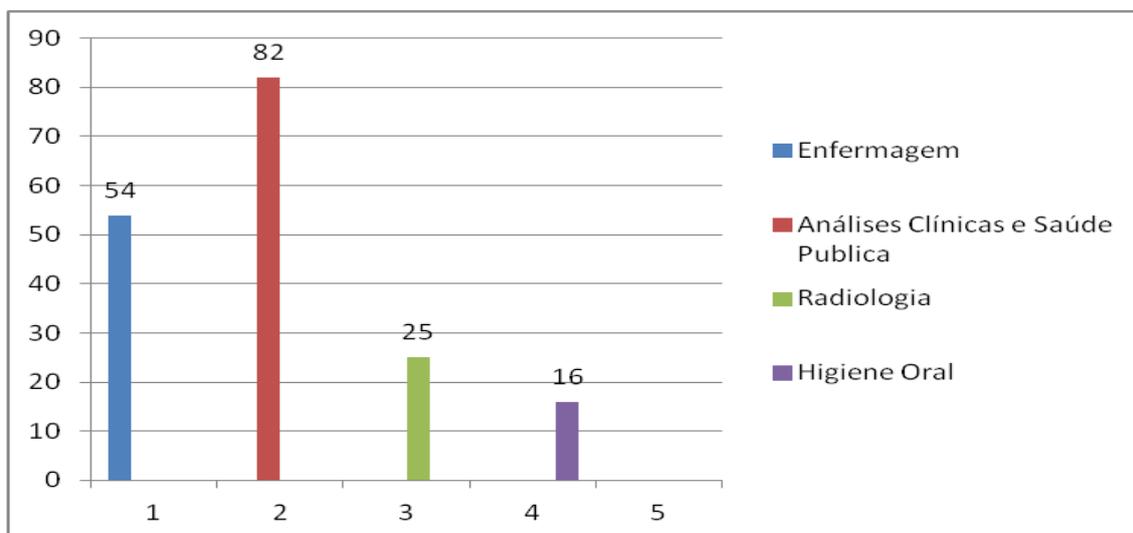


Gráfico 8: Distribuição do número de estudante por curso (n= 177)

Do gráfico acima demonstrado, podemos verificar que a maioria dos alunos que participaram na investigação era dos cursos de Análise Clínicas e Saúde Pública (total =82), seguido dos alunos do curso de Enfermagem (54). Do curso de Radiologia participaram 25 alunos, e ainda os restantes 16 do curso de Higiene Oral. No nosso estudo de caso, foram atribuídos 5 projetos de investigação individual, em que cada projeto tomou a designação das iniciais de cada professor investigador. Os alunos que participaram na nossa investigação distribuem-se por cada professor segundo o gráfico a seguir apresentado.

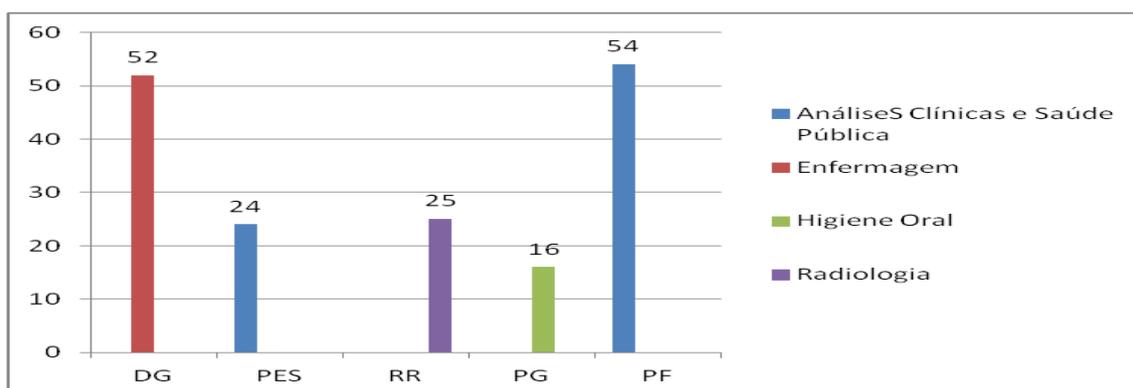


Gráfico 9: Distribuição dos alunos por professor investigador

Como verificámos, a professora DG incluiu no seu projeto individual, um total de 52 estudantes do curso de Enfermagem. Os professores PES e PF atribuíram o seu estudo aos alunos dos segundos e terceiros anos de Análises Clínicas e Saúde Pública, isto é, 24 e 54 alunos

respetivamente. Já o professor PG investigou as suas práticas com a participação de 16 alunos do curso de Higiene Oral e o professor RR contou com as percepções de 25 estudantes.

2.2. Apresentação e análise dos dados da 2ª fase da investigação

Como referimos anteriormente, o estudo de caso da investigação envolveu a realização de um projeto colaborativo, contemplado num plano de formação contínua e reflexivo, sustentado por sua vez por 5 projetos individuais dos professores investigadores. Com enfoque na verificação de mudanças das práticas, optamos pela apresentação dos dados de investigação por partes, designadas em cada projeto por A e B. Os dados obtidos resultam da interpretação de fichas de autorreflexão, produzidas por cada professor investigador antes e após a introdução de mudanças nas práticas de ensino aprendizagem e de avaliação e dos dados resultantes dos questionários aplicados aos respetivos alunos. Procede-se deste modo à triangulação dos resultados, como modo de assegurar a fiabilidade da investigação.

Assim, a parte A de cada projeto individual, corresponde às informações obtidas das fichas de autorreflexão docente e dos questionários dos respetivos alunos, antes da introdução de práticas de mudança metodológica de ensino-aprendizagem e/ou de avaliação por cada professor. A parte B, por sua vez, é resultado dos dados obtidos tanto das fichas de autorreflexão docente, como dos questionários dos alunos, após a aplicação das mudanças de ensino-aprendizagem e/ou de avaliação.

Em ambas as partes, procuramos fundamentar a mudança pelas evidências produzidas a partir da avaliação, tendo em consideração o seu carácter mediador das práticas de ensino.

Os projetos individuais de cada professor investigador a seguir apresentados tomam a designação das iniciais de cada docente, nomeadamente: DG, PES, RR, PG e PF. Procurámos seguir em cada projeto, um processo adaptado de investigação-acção-formação orientado para a resolução de problemas específicos, ou seja, partindo da identificação de uma problemática pessoal dentro da temática da avaliação e metodologias de ensino-aprendizagem no contexto do Processo de Bolonha.

2.2.1. Os projetos dos professores investigadores

Na descrição dos projetos individuais, parte-se da caracterização das conceções e opções pessoais dos professores em registo reflexivo sujeito a análise de conteúdo das informações referentes a três grandes áreas de investigação, nomeadamente: metodologias de ensino-aprendizagem; relação docente/aluno/interação na aula e, instrumentos e métodos de avaliação da unidade curricular, presentes nos inquéritos dos respetivos estudantes. A explicitação de cada projeto individual justifica-se pela necessidade de descrição pormenorizada dos processos onde considerámos os objetivos da investigação inicialmente propostos que, pela sua pertinência relembramos aqui: a) Insere-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional; b) Enquadra-se nas exigências de adaptação das instituições de ensino superior aos pressupostos de Bolonha; c) Procura compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das suas opções metodológicas de ensino e de avaliação; d) Procura apreender as leituras dos estudantes das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste contexto; e) Pretende contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos da instituição em causa.

Na apresentação dos estudos individualizados dos professores investigadores, procurámos integrar as diferentes metodologias de obtenção de resultados e os diferentes tipos de dados de investigação, justificados como processo de triangulação da informação. Pretendemos, desta forma, gerar evidências sustentáveis das interpretações.

Antes de prosseguirmos com a apresentação dos projetos dos professores investigadores considerámos pertinente relembrar a estrutura dos inquéritos dirigidos aos estudantes, pelo seu carácter de produção de informação relevante, que denominámos "Perceções dos Alunos", constituídos por três grupos de itens.

O primeiro grupo, relativo às Metodologias de Ensino-Aprendizagem, incluiu 10 itens de respostas e permitiu identificar as "novas"/"velhas" metodologias empregues pelos docentes, bem como as representações do Processo de Bolonha segundo as "leituras" dos seus alunos. No caso das professoras DG e PES, o item nº 9 relativo às aulas PBL (Problem-Based Learning) foi eliminado por não ser considerado uma prática usada/proposta de ensino-aprendizagem no desenvolvimento dos seus projetos individuais. O segundo grupo de respostas apresentado neste inquérito aos alunos, constituído por 9 itens, pretendeu gerar uma apreciação global dos docentes por parte dos estudantes através da identificação e caracterização da relação/interação entre

docente e aluno na aula. O terceiro grupo de afirmações, composto por 12 itens pretendeu identificar e caracterizar os instrumentos e métodos de avaliação propostos e utilizados pelos professores-participantes no decorrer dos projetos. Neste setor, apenas o professor-participante RR reconheceu o item nº12, sendo eliminado pelos outros docentes por considerarem estar subentendido em outros itens do grupo Instrumentos e Métodos de Avaliação. Foi ainda criado nos inquéritos aos alunos um espaço para registo de opiniões/sugestões. À exceção de alguns alunos da professora-participante DG, mais nenhum estudante ou docente demonstrou registos pertinentes para análise da investigação. Por serem pouco representativos (N= 2) não serão aqui considerados.

No seguimento do desenho do percurso investigativo apresentado no capítulo anterior, passamos agora à apresentação e interpretação dos projetos individualizados dos professores investigadores, tendo em atenção a dimensão de investigação-ação adotada, iniciada em cada docente pelas evidências produzidas a partir das fichas de autorreflexão, seguida pelos dados obtidos das leituras dos seus respetivos estudantes.

2.2.1.1. O projeto de DG: Procurar a justiça na avaliação

DG é professora no instituto há quatro anos e desempenha, para além da atividade docente, o cargo de Coordenadora do curso de Análises Clínicas e Saúde Pública. O desempenho acumulado de funções nas instituições de ensino particular parece comprometer o desempenho da atividade letiva, nomeadamente no que respeita à inclusão de momentos de reflexão durante as suas práticas. A partir de um primeiro registo autorreflexivo na parte A da investigação, foi possível integrarmos as suas necessidades de formação na aprendizagem de novas metodologias de avaliação. Dos resultados obtidos no questionário de "Perceção do Aluno" desta docente pudemos concluir que, apesar de os estudantes considerarem a avaliação aplicada adequada aos objetivos e conteúdos da Unidade Curricular, ainda que proposta, negociada e maioritariamente formativa e contínua, foi percebida com pouca segurança atendendo ao desconhecimento da utilização de instrumentos de avaliação. O aprofundamento de conhecimento na área da avaliação e a instrumentalização da avaliação foram os objetivos traçados pela professora. Procurámos, num processo conjunto de reflexão sobre conceções e práticas, construir e aplicar instrumentos de avaliação no sentido de melhorar a atividade docente, como DG demonstrou pretender.

Para conseguir os objetivos definidos entre a investigadora e DG, houve necessidade de produção e partilha de materiais, especificamente orientados para a monitorização das aulas a fim de conceber um instrumento de leitura "fácil" pelos alunos. A introdução de competências de aprendizagem no ensino superior pelo Processo de Bolonha permitiu, neste contexto, a produção de grelhas de observação mais orientadas para monitorização das aulas práticas, onde a docente parecia sentir maior insegurança na avaliação aplicada. Dos elementos produzidos e integrados pela docente nas aulas destaca-se a Grelha de Avaliação da Componente Prática (Anexo 5).

Os novos instrumentos de avaliação foram introduzidos durante todo um semestre, no final do qual se procedeu à avaliação do seu impacto pelas perceções dos alunos nos inquéritos. Dos resultados obtidos, concluímos haver por parte dos estudantes uma maior confiança na avaliação usada, destacando o docente dos restantes professores do instituto nas metodologias usadas durante as aulas. A professora DG encontrou registos de avaliação compatíveis com o carácter de justiça pretendido.

Num registo reflexivo, pós-avaliação pelos estudantes na parte B do estudo, salientamos por parte da docente um maior interesse na área da educação e especificamente na execução de processos investigativos desta natureza. Referimos igualmente neste estudo individual, o resultado de maior segurança na atividade avaliativa grandemente contributiva para o objetivo de criação de uma linguagem única de avaliação do projeto colaborativo de que fizemos parte na investigação.

2.2.1.2. O Projeto de PES: Buscar satisfação nas práticas de avaliação

A professora PES é uma docente com quinze anos de experiência profissional docente, a maior parte do quais no ensino não superior. Do discurso apresentado no seu registo reflexivo da parte A, a docente determinou ter como necessidade de formação as metodologias de avaliação, no sentido de implementar novos instrumentos e técnicas para tornar a "avaliação mais justa e objetiva" e assim sentir maior satisfação no seu desempenho. A análise estatística dos questionários de percepção dos seus alunos da parte A permitiu complementar esta necessidade com a exigência de clarificação, por parte dos estudantes, nas formas de avaliação ou seja, esclarecer na utilização de instrumentos e técnicas os tipos de avaliação subjacentes. Do cruzamento destas informações, a professora PES enveredou num projeto orientado para um aumento de

conhecimentos na área da avaliação, ao refletir sobre concepções e práticas de avaliação e metodologias de ensino. Ao procurar novas estratégias de avaliação partilhada com os alunos, PES pretendia encontrar maior satisfação no desempenho docente.

Traçados os objetivos do seu projeto individual de investigação, a docente enveredou por um estudo desenvolvido em torno de uma maior participação dos estudantes na avaliação. A professora considerava importante partilhar mais com os alunos a responsabilidade da avaliação pelo que procurou, juntamente com a investigadora, formas, métodos e instrumentos de avaliação aplicáveis tanto por professores como por estudantes. Dos materiais produzidos e aplicados pela docente, realçamos a Ficha de Unidade Curricular (Anexo6), que pela clareza de leitura foi adotada pelo instituto como norma de apresentação no início dos anos letivos posteriores; Também foi introduzida pela docente a apresentação da avaliação para negociação no início das aulas em formato digital, bem como disponibilizado um espaço mais alargado de tempo para o efeito. Foram igualmente propostos e introduzidos momentos de avaliação intermédia durante o semestre, a realizar pelos próprios alunos. Estas alterações foram inseridas e testadas durante um semestre letivo no final do qual se procedeu a novo inquérito por questionário aos alunos. A perceção dos estudantes acerca destas mudanças introduzidas indicou uma maior clareza de linguagem de avaliação. As opções avaliativas pareceram mais esclarecedoras, quer no seu formato, quer nos instrumentos usados, segundo as perceções dos seus alunos.

Da reflexão final do projeto de PES notamos, apesar dos excelentes resultados da investigação, um certo "desencanto" por parte da docente, decorrente, segundo os seus relatos, dos constrangimentos institucionais ocorridos, pouco contributivos para alcançar maior satisfação pessoal no desempenho. No entanto, consideramos que os seus alunos compreenderam e apreenderam a coresponsabilização da avaliação e puseram igualmente em prática alguns instrumentos de avaliação usados pela professora investigadora.

2.2.1.3. O Projeto RR: Uma avaliação partilhada

Este projeto foi desenvolvido por um docente com dez anos de experiência docente e com conhecimentos na área da educação. Apesar de reconhecer no Processo de Bolonha uma oportunidade de mudança de práticas, o professor RR considerava, segundo o seu discurso, usar desde sempre metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem e de avaliação. Na parte A do seu projeto, num primeiro momento de autorreflexão, o professor considerou a responsabilidade

da avaliação compartilhada como essencial para o bom desenvolvimento quer do aluno, quer da sua relação com o próprio docente. A negociação da avaliação e dos seus critérios foi, para este docente, “democraticamente” processada sempre que considerado necessário, ou seja, um processo revisto e acordado por todos. A percepção dos alunos reunida pela análise estatística dos inquéritos permitiu concluir da necessidade de sustentabilidade de outras formas de avaliação, para além da avaliação sumativa, que os estudantes consideraram ser prática preponderante. A apreciação muito positiva feita pelos alunos ao professor pareceu mais indicativa do processo clarificado de ensino-aprendizagem do que nas formas de avaliação. Para o docente, numa parte A, havia necessidade de tornar a avaliação “mais segura” e mais sustentada, o que conduziu a uma necessidade de formação acrescida nesta área iniciada com processos de reflexão conjunta. Neste projeto, procuramos com RR conhecer e aplicar métodos de ensino-aprendizagem no sentido de melhorar o desempenho docente por meio de investigação.

A elaboração do estudo RR passou pela introdução de “momentos” de avaliação partilhada e executada pelos alunos. Também a criação de documentos contendo objetivos negociados, formas e conteúdos de avaliação foram criados e entregues aos alunos. No final do semestre, numa parte B, os alunos foram inquiridos para dar conta das suas percepções de mudança. Concluiu-se que o professor-participante empreendeu metodologias mais contributivas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, com a introdução de trabalhos com “maior utilidade prática”.

A apreciação geral dos alunos deste docente foi muito positiva, tendo 90% dos inquiridos concordado ter recebido grande incentivo de estudo da sua parte. Houve efetiva mudança nos hábitos de avaliação passando a ser “sentida” pelos estudantes como maioritariamente formativa e contínua. O professor incidiu mais na apresentação de grelhas de avaliação e relatórios auxiliares para complemento da avaliação dos alunos, facto considerado muito positivo.

Do projeto RR podemos inferir no discurso presente na sua autorreflexão final ter ocorrido investigação das suas próprias conceções e práticas de avaliação, através da introdução de meios didáticos sustentados e utilizáveis pelos próprios alunos, portanto de leitura fácil, permitindo deste modo realizar os objetivos propostos no seu projeto de investigação individual.

2.2.1.4. O projeto PG: Uma avaliação menos subjetiva

PG é professor no instituto há cerca de 8 anos. Para além da atividade letiva, PG desempenha igualmente a função de Coordenador do Curso de Higiene Oral. Com o seu projeto, PG demonstrou na prática, a introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem. A área das tecnologias da saúde em que leciona permitiu a utilização da PBL – Problem-Based-Learning, dois anos antes da implementação do Processo de Bolonha no instituto, bem como uma prática assente de aulas tutoriais. Pela análise do discurso presente no registo autorreflexivo da parte A foi possível compreender uma grande confiança no uso de formas alternativas de avaliação consolidada com “constante consulta aos alunos” por meio de uma “comunicação clara e equilibrada”. No entanto, o docente admite a possibilidade de ter tido momentos de menor isenção na avaliação praticada. Ao refletirmos sobre conceções e práticas de avaliação procuramos com PG diminuir o peso dos valores pessoais na avaliação e "Melhorar/ Crescer como vetor de avaliação "para deste modo contribuir para uma linguagem comum de avaliação.

Na sequência das evidências obtidas, foi conclusiva a necessidade de sustentar as formas de avaliação usadas nas aulas PBL (Problem-Based-Learning) e tutoriais, por meio de instrumentos de onde se destaca a Grelha de Validação da Avaliação dos Temas Avançados criada para utilização dos alunos (Anexo 7). A fim de promover uma linguagem comum em avaliação e diminuir o peso da responsabilidade do docente nesses momentos foi também criada, com a nossa ajuda, uma Grelha de Avaliação Interpares a ser usada em grupos de aprendizagem (Anexo 8). Foi igualmente criado um Manual do aluno, contendo todos os momentos e formas previstas de avaliação negociada. Os instrumentos propostos foram utilizados durante um semestre, findo o qual foi aplicado um novo questionários aos alunos do curso para verificação do impacto das alterações produzidas. Relativamente à capacidade de comunicação do docente, os estudantes apreciaram muito positivamente a clareza e objetividade. Se num primeiro momento dúvidas houvesse quanto aos propósitos da avaliação usada, agora, segundo os registos da parte B do projeto, os alunos compreendiam melhor as suas formas e consideravam muito contributivas para a aprendizagem. A apreciação geral positiva deste docente aumentou consideravelmente (de 63% para 88%). Um outro aspeto que se destaca neste projeto individual é a facilidade de leitura por parte dos alunos quanto aos métodos e instrumentos de avaliação, agora enquadrados nas formas de avaliação contínua e formativa.

No estudo de PG, a reflexão final do professor-participante revelou um posicionamento mais confiante e inovador, suportado pela capacidade de flexibilização de métodos usados. O Manual do aluno, “os pontos de situação” introduzidos ao longo das tutoriais, as tabelas de avaliação, a auto e heteroavaliações contribuíram grandemente para o desempenho docente. No final da investigação deste projeto, o professor investigador PG revelou conseguir uma avaliação mais adequada, mais construtiva e quase isenta.

2.2.1.5. O Projeto de PF: Procurar dialogar a avaliação

Com 4 anos de experiência profissional no ensino superior o professor PF defendia colocar em prática metodologias "novas", ainda que não devido às diretivas do Processo de Bolonha. As aulas tutoriais eram para este professor uma prática comum, a que os alunos parecem ter aderido sem dificuldades. A negociação no início das aulas representa o primeiro passo para o bom relacionamento que pensa ter conseguido com os seus alunos. Considera não haver grandes diálogos com os outros docentes sobre a temática da avaliação. Para a construção do seu estudo, PF procedeu à aplicação do questionário de perceção do aluno. Numa breve leitura dos dados estatísticos recolhidos podemos inferir que os seus alunos não consideram o Processo de Bolonha especialmente relevante quanto às metodologias de ensino, sendo no entanto da opinião da maioria que os novos métodos são contributivos para a aprendizagem. As aulas são consideradas dinâmicas, mas a prática da tutoria apresenta dúvidas em alguns estudantes. Na perspetiva docente/aluno/interação na aula, o professor-participante PF tem uma boa apreciação dos alunos. No que respeita aos instrumentos e métodos de avaliação usados da UC a maioria dos estudantes considera existir adequação e reconhecem os critérios e propostas negociadas no início das aulas. Nos alunos parece existir dúvida quanto ao tipo de avaliação usada e é reconhecida a subjetividade do docente na avaliação. Perante os resultados obtidos no questionário, o professor-participante PF definiu os seguintes objetivos para o seu projeto individual: Refletir e partilhar sobre conceções e práticas de avaliação. Para diminuir o peso da subjetividade da avaliação praticada por meio do conhecimento de outros métodos e instrumentos, particularmente nas aulas práticas como pretendia, PF considerou pertinente a partilha de materiais didáticos nomeadamente, grelhas de registo diários das aulas práticas, avaliações orais e escritas intermédias durante o semestre da parte B, e a introdução de tempos de autoavaliação dos estudantes. Os novos métodos e instrumentos foram aplicados nas aulas teóricas e práticas,

durante o tempo de duração da UC acordada. Para verificar o impacto destas alterações introduzidas nas suas aulas e construir o seu estudo PF foi aplicado um novo inquérito por questionário aos alunos (Parte B), cujos resultados foram bastante surpreendentes, na perspetiva do professor-participante. De facto, os alunos demonstraram nos dados estatísticos recolhidos não apreciar particularmente os momentos de avaliação oral introduzida nas aulas, apesar de identificarem claramente o domínio da formação e avaliação contínua previamente negociada com o professor. O uso de grelhas de registo de observação foi igualmente adotado pelos alunos, embora pouco utilizado nos momentos de autoavaliação. A apreciação do docente continuou muito positiva na opinião destes alunos.

Após análise dos resultados, foi solicitado ao professor-participante PF um novo registo autorreflexivo, parte B do estudo, onde, apesar de algum desalento pela passividade dos alunos, considerou ter atingido os objetivos propostos, principalmente, um melhor diálogo com outros docentes. A subjetividade da avaliação diminuiu nos estudantes.

2.3. As perceções dos alunos nos questionários

2.3.1. As perceções dos alunos de DG

Numa análise global das respostas dadas ao 1º questionário de "Perceção do Aluno" realizado pela professora-participante DG, podemos verificar nos três setores de itens propostos, um grande número de respostas favoráveis ao desempenho da docente, situadas nas opções Concordo/Concordo Totalmente. No âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pela professora DG verifica-se uma percentagem elevada de respostas concordantes na maioria dos itens do inquérito realizado na parte A, antes das alterações propostas na investigação individual. Ao comparar os gráficos resultantes dos dados obtidos antes e após a aplicação das alterações constituintes do projeto, pode verificar-se um aumento da percentagem de estudantes concordantes com as alterações induzidas pelo Processo de Bolonha (item 1). (V. Gráficos 10 e 11). Por outro lado, verifica-se uma diminuição de respostas concordantes nos itens 2 e 3 relativas à utilidade e ao carácter prático da formação disponibilizada. Estes dados remetem-nos para uma perceção de questionamento por parte dos alunos no que respeita ao contexto de ensino no Processo de Bolonha que, embora concordando com a reforma, põem em causa as metodologias propostas e a formação praticada. Neste sentido, a "utilidade" da formação obtida é ques-

tionada pelos alunos de DG, o que se verifica no aparecimento de quase 30% de respostas discordantes após a aplicação das alterações metodológicas.

No item 4, a utilidade dos trabalhos e/ou leituras aconselhados pela docente diminuiu, o que se afere na descida da percentagem de respostas concordantes de 90% para 70%, verificando-se inclusive 30% de respostas indecisas.

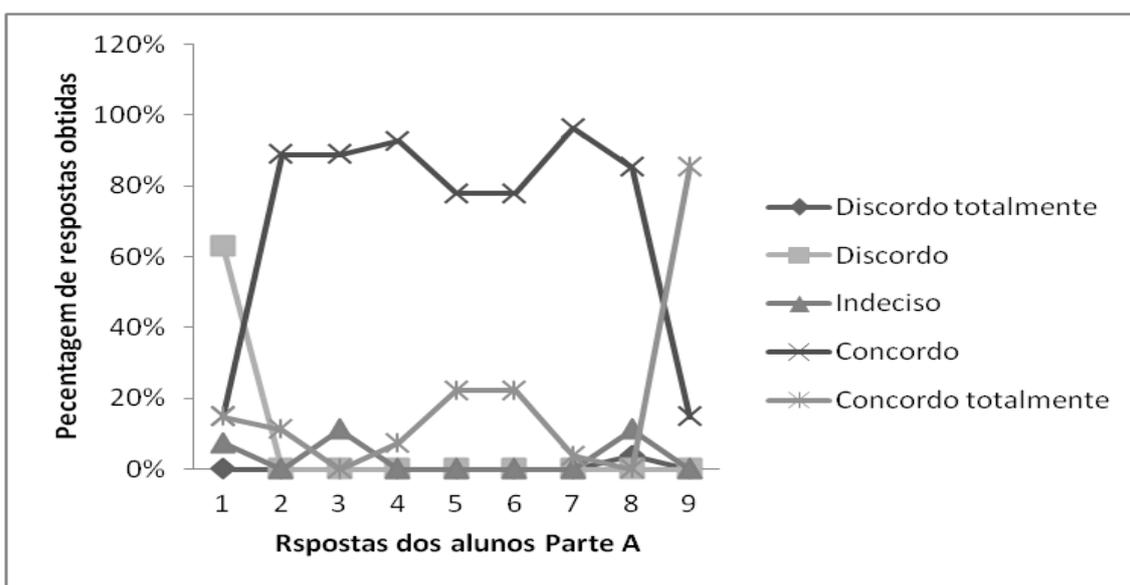


Gráfico 10: Respostas dos alunos no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem antes da aplicação das alterações pela professora DG (N=27).

A apreciação positiva dos alunos de DG no que respeita as metodologias de ensino-aprendizagem manteve-se ao longo do projeto, o que se comprova pelas percentagens muito semelhantes obtidas nos itens 5, 6 e 7 com cerca de 80% de respostas concordantes nos dois primeiros e de 90% no último, o que nos permite concluir da facilidade de comunicação estabelecida pela professora. O interesse das aulas tutoriais é posto em causa pelos estudantes que no item 8 passam de respostas 80% concordantes para apenas 10% depois de aplicadas as alterações de ensino-aprendizagem.

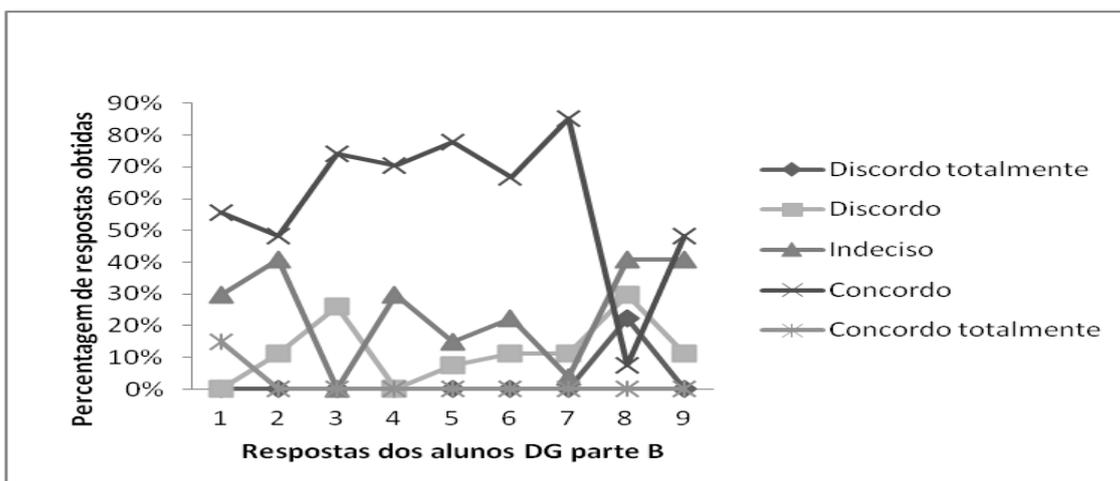


Gráfico 11: Dados obtidos no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem depois da aplicação das alterações pela professora DG (N= 27).

Neste contexto de aprendizagem verifica-se o surgimento de 10% de respostas discordantes com os conteúdos e objetivos de ensino propostos. Verifica-se 0% de respostas totalmente concordantes e cerca de 40% de indecisos. Estes valores reforçam a perceção do questionamento por parte dos alunos, dos propósitos do Processo de Bolonha.

No segundo setor relativo à caracterização da relação estabelecida entre a docente DG e os seus alunos, verifica-se numa análise comparativa entre a parte A e a parte B com a aplicação das alterações metodológicas e de avaliação, uma alteração das perceções que validam a autonomia dos estudantes, isto é, se antes da aplicação do projeto as respostas vão de encontro à concordância total ou quase total em todos os itens, após a aplicação do projeto os alunos revelam "opiniões" diferenciadas. (v. Gráficos 13 e 14).

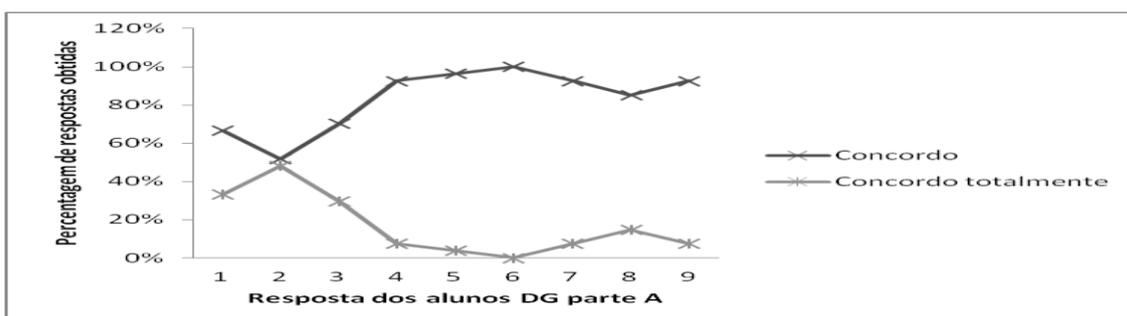


Gráfico 12: Relação docente/aluno/interação na aula antes da aplicação das alterações pela professora DG (N= 27).

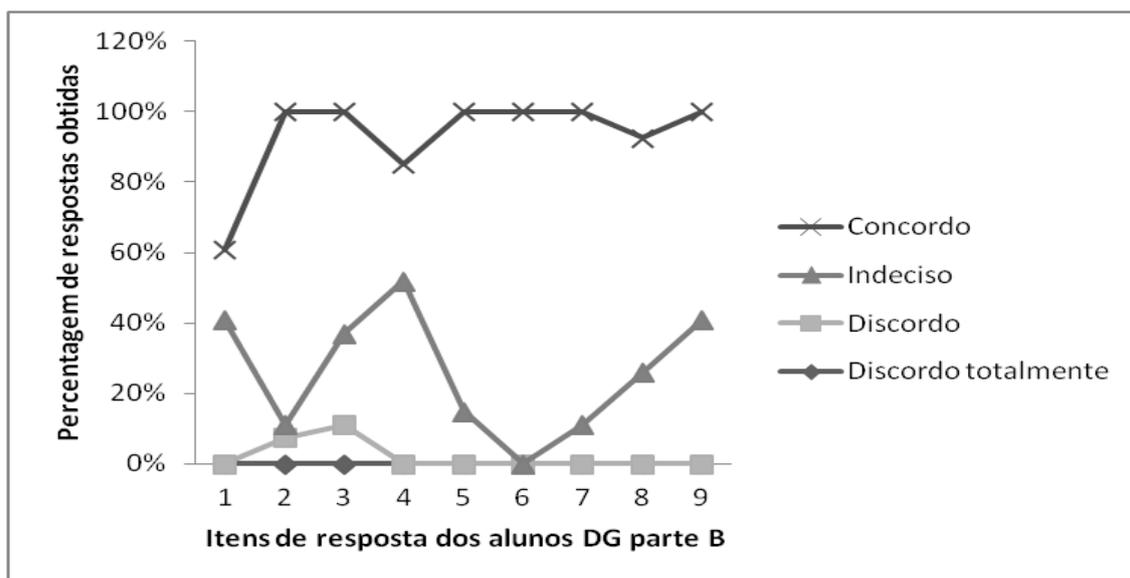


Gráfico 13: Relação professor/aluno na aula depois da aplicação das alterações pela professora DG (N= 27).

Em todos os itens deste grupo de respostas os alunos revelam reflexão sobre as práticas docentes. É validada a capacidade de comunicação da professora DG (item 2), cuja tolerância às diferentes opiniões é posta em causa por 11% dos estudantes (item 3). O tratamento equitativo por parte da docente não é agora perceptível para 56% dos alunos (item 4). Prevalece após as alterações induzidas pelo projeto a percepção de incentivo de estudo por parte da professora (item 5), com o incremento e cumprimento de regras ao longo das aulas (item 6). A disponibilidade da professora DG é referida antes e após o desenvolvimento do projeto (item 7) validada por 89% dos alunos no final da investigação. A participação e o debate nas aulas é pouco perceptível para 26% dos alunos que se demonstraram indecisos, sendo 67% concordantes e 7% concordantes na totalidade, com a ideia de encorajamento do seu estudo por parte da docente. Na globalidade dos itens deste setor, antes da aplicação do projeto, 93% dos alunos concordavam numa apreciação positiva da docente, sendo ainda 7% concordantes na totalidade. Após a aplicação do projeto, 41% dos estudantes mostravam-se indecisos na estimativa da professora, sendo 59% concordantes numa avaliação positiva. Neste último item é novamente validada a reflexão e autonomia do aluno que deixa de responder automaticamente às questões que lhe são colocadas.

No terceiro grupo de respostas correspondente aos "Instrumentos e Métodos de Avaliação da Unidade" verifica-se uma elevada percentagem de alunos indecisos, sendo que as opções concordantes e concordantes na totalidade desaparecem das percepções dos alunos de DG. (v. Gráficos 5 e 6). A adequação da avaliação utilizada pela docente passou a ser fator de indecisão

para 22% dos estudantes, sendo que 11% discordam e 67% concordam (item 1). A negociação e propostas de avaliação pela professora DG passaram de 52% de concordantes para 85% de alunos que concordam. A percepção de mudança na avaliação praticada é validada pela diminuição de 52% de estudantes indecisos para 30% (item 3) no final do projeto.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Item 1	0%	0%	0%	100%	0%
Item2	0%	0%	0%	52%	48%
Item3	0%	0%	52%	48%	0%
Item4	0%	0%	0%	93%	7%
Item5	0%	74%	15%	11%	0%
Item6	0%	0%	0%	100%	0%
Item7	0%	11%	78%	11%	0%
Item8	0%	74%	0%	15%	11%
Item9	0%	0%	14%	75%	11%
Item10	0%	0%	78%	22%	0%
Item11	0%	0%	0%	93%	7%

Tabela 16: Concordância com os instrumentos e métodos de avaliação dos alunos DG na parte A (n=27) (Parte A)

Para os alunos de DG o carácter formativo e contínuo da avaliação praticada suscitaram indecisão para 22% dos alunos que, antes da aplicação das alterações metodológicas concordavam nesta categorização em 93%. (item 4). A subjetividade e influência pessoal na avaliação usada (item 5) passaram a ser consideradas por 44% dos estudantes após a aplicação do projeto.

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	11%	22%	67%	0%
Item 2	0%	0%	15%	85%	0%
Item 3	0%	0%	30%	70%	0%
Item 4	0%	0%	22%	78%	0%
Item 5	0%	33%	37%	30%	0%
Item 6	0%	11%	44%	44%	0%
Item 7	0%	7%	70%	22%	0%
Item 8	19%	44%	22%	15%	0%
Item 9	7%	48%	30%	15%	0%
Item 10	0%	0%	19%	81%	0%
Item 11	0%	0%	15%	85%	0%

Tabela 17: A percepção de mudança dos instrumentos e métodos de avaliação praticados depois da aplicação das alterações pela professora DG (N= 27). (Parte B)

O carácter de justiça (item 6) atribuído às avaliações praticadas foi posto em causa pelos alunos de DG o que se verifica na diminuição de 100% de opiniões concordantes para 44%. O predomínio da avaliação sumativa continua pouco esclarecedor ao longo da aplicação do projeto (item 7), visível na elevada percentagem de indecisos antes e após as avaliações praticadas (78% e 70%) respetivamente. A possibilidade de introdução de outras práticas de avaliação é admissível para 15% dos alunos de DG (item 8) que consideram a avaliação da professora diferente da praticada por outros docentes da instituição (item 9). Reconhecendo na avaliação uma prática difícil (item 10) os alunos de DG consideram ter sido introduzida uma avaliação fundamentada em instrumentos como grelhas e relatórios (item 11) no início do projeto.

Os dados obtidos no estudo protagonizado pela professora investigadora DG reforçam a relevância do projeto de investigação pela dimensão de autonomia atribuído ao estudante, que passa efetivamente a desempenhar um papel mais ativo no ensino praticado, através do questionamento e da dúvida por remeterem para processos de reflexão e da conseqüente autonomia gerada nos estudantes.

2.3.2. As percepções dos alunos de PES

O projeto de desenvolvimento profissional de PES assentou essencialmente na responsabilização da avaliação pelos alunos. Procurou, através da avaliação partilhada, uma maior satisfação pessoal.

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	43%	50%	7%
Item 2	0%	0%	0%	43%	57%
Item 3	0%	14%	29%	36%	21%
Item 4	0%	0%	0%	57%	43%
Item 5	0%	0%	0%	36%	64%
Item 6	0%	0%	0%	57%	43%
Item 7	0%	0%	0%	36%	64%
Item 8	0%	43%	0%	57%	0%
Item 9	0%	0%	0%	29%	71%

Tabela 18: Concordância dos alunos de PES com metodologias de ensino- aprendizagem na parte A (n= 14)

Quando interrogados sobre as metodologias de ensino-aprendizagem, os alunos de PES apresentam uma elevada percentagem de indecisos (43%), como se pode ler no primeiro item da tabela acima. Encontramos mesmo assim uma elevada percentagem de alunos concordante com as opções tomadas por PES. No segundo item em que os alunos são inquiridos quanto ao contributo das metodologias usadas no sentido de desenvolvimento pessoal, verifica-se uma percentagem constante antes e após a introdução de alterações inerentes ao projeto, o que reforça o sentido reflexivo na aprendizagem adquirida. As percentagens de alunos concordantes mantêm-se nos 43% e os concordantes na totalidade em 57% após aplicação do projeto. Quanto ao sentido prático da formação disponibilizada visível no item 3, verifica-se uma diminuição de 14% para 7% de alunos discordantes, passando de 29% de estudantes Indecisos para zero (0). Sobem neste item os alunos com resposta Concordo de 36% para 50% e os alunos com respostas Concordo Totalmente de 21% para 43%. Estas respostas vão de encontro ao item 4, relativo

ao questionamento da utilidade dos trabalhos e leituras aconselhados pela docente, em que se verifica uma diminuição de respostas Concordo de 57% para 20% e um aumento de respostas Concordo Totalmente de 29% para 71%. Estes resultados validam as alterações introduzidas pela docente durante o projeto de investigação. No item 5, em que os estudantes são questionados quanto ao dinamismo empregue pela docente durante as aulas, as percentagens de respostas favoráveis deslocam-se de 36% concordantes para 57% e de 64 concordantes na totalidade para 43%.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	29%	43%	29%
Item 2	0%	0%	0%	43%	57%
Item 3	0%	7%	0%	50%	43%
Item 4	0%	0%	0%	29%	71%
Item 5	0%	0%	0%	57%	43%
Item 6	0%	0%	0%	21%	79%
Item 7	0%	0%	0%	43%	57%
Item 8	0%	14%	14%	64%	7%
Item 9	0%	0%	0%	43%	57%

Tabela 19: Perceção de mudança nos alunos de PES quanto às metodologias usadas (n=14)

O interesse pela unidade curricular manifestado por intermédio do trabalho da docente no item 6 apresenta valores muito positivos verificando-se um aumento de 26% para 64% de respostas concordantes e uma ligeira diminuição de 57% para 43% de respostas Concordo Totalmente. Mantem-se a apreciação positiva da atuação docente no âmbito da reforma de Bolonha. No item 7 referente ao entendimento dos conteúdos e objetivos verifica-se um ligeiro aumento de respostas Concordo de 36% para 43% e uma ligeira diminuição de respostas Concordo Totalmente de 64% para 57%, o que reforça a relevância de atuação positiva da professora. Relativamente ao interesse do uso das aulas tutoriais apresentado no item 8 e à consideração de sucesso por parte dos alunos no âmbito do Processo de Bolonha visível no item 9, refira-se a diminuição de 43% para 14% de respostas discordantes no item 8 e de 7% de respostas

totalmente concordantes, sendo que no último item (9) passam 29% de estudantes concordantes para 43% após a aplicação do projeto de PES. Diminuem de 71% para 57% os alunos que concordam na totalidade com a consecução de todos os objetivos propostos durante a aprendizagem da unidade curricular.

Na interpretação dos dados relativos ao setor "Relação docente/aluno/interação na aula" apresentados nos Gráficos 9 e 10, salienta-se a existência exclusiva de respostas situadas entre o Concordo Totalmente e o Concordo, reforçando a atuação positiva da professora-participante PES nesta área da prática docente. De facto, o interesse e a comunicação clara traduzidos nos itens 1 e 2 do segundo grupo do questionário são validados pelas percentagens iguais de 14% para 29% de alunos que concordam e de 29% para 71% de alunos que concordam na totalidade. (v. Gráficos 9 e 10).

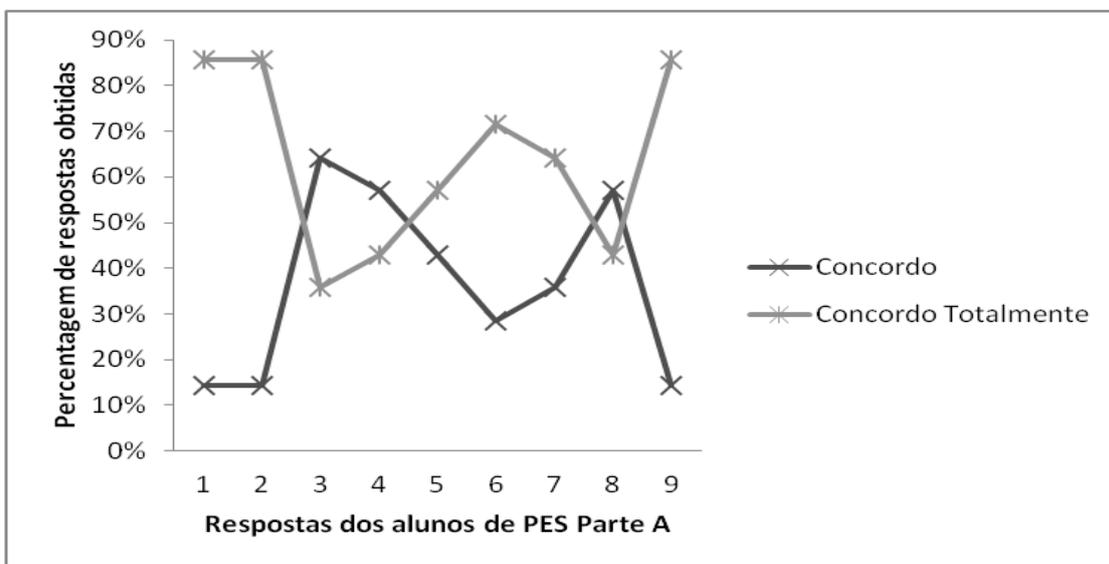


Gráfico 14: Relação docente/aluno/interação na aula na parte A nos alunos da professora PES (N= 14).

A tolerância por parte da docente a opiniões diferentes da sua visível no item 3 passa de 64% de respostas Concordo para 43% e as que concordam totalmente passam de 36% para 57%. O sentido de justiça da professora PES é no item 4 muito apreciado pelos alunos que respondem muito favoravelmente passando de 43% para 71% das respostas Concordo Totalmente. O incentivo do estudo (item 5) e o incremento e cumprimento de regras durante as aulas (item 6) aumentam ligeiramente no primeiro item de 43% para 57% de respostas Concordo Totalmente, mantendo-se nos 71% de alunos que concordam na totalidade no segundo item. A percepção dos alunos é muito favorável ao desempenho de PES. Para os estudantes a disponibilidade da

docente aumentou pelas respostas Concordo Totalmente de 64% para 86% (item 7). A participação em debates durante as aulas foi estimulada pela docente de acordo com 71% dos alunos que concordam totalmente (item 8). Na apreciação global da professora-participante PES (item 9) os alunos emitem um aumento de 14% para 43% de respostas concordantes e a passagem de 86% para 57% de respostas Concordo Totalmente. Apesar desta ligeira diminuição a apreciação global do desempenho docente é altamente favorável.

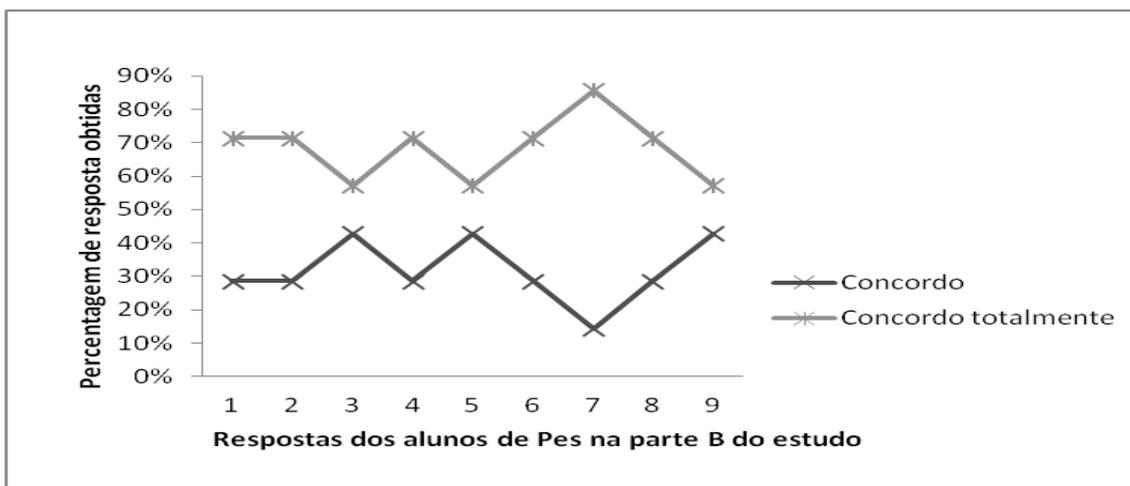


Gráfico 15: Percepção de alterações na relação dos alunos com PES na Parte B do estudo (n=14)

Quanto aos instrumentos e métodos de avaliação usados apresentados na tabela a seguir durante as aulas por PES, verifica-se um aumento considerável de respostas concordantes na apreciação da avaliação usada passando de 14% para 57%. Verifica-se uma diminuição de respostas Concordo Totalmente de 96% para 43% (item 1). A atenção dada à opinião dos alunos de PES no que respeita à proposta e negociação de critérios de avaliação (item 2) merece destaque pelo aumento de 43% para 64% de respostas Concordo Totalmente. Destaca-se no item 3 um aumento de 7% para 21% de respostas Discordo Totalmente, o que reforça a percepção de complexidade e adequação da avaliação utilizada por PES no desenvolvimento do projeto.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	0%	14%	86%
Item 2	0%	0%	0%	57%	43%
Item 3	7%	79%	14%	0%	0%
Item 4	0%	0%	21%	50%	29%
Item 5	7%	79%	14%	0%	0%
Item 6	14%	0%	0%	71%	14%
Item 7	0%	29%	71%	0%	0%
Item 8	14%	71%	7%	0%	7%
Item 9	0%	57%	14%	14%	14%
Item 10	0%	7%	71%	21%	0%
Item 11	0%	0%	0%	21%	79%

Tabela 20: Os instrumentos e métodos de avaliação percebidos pelos alunos de PES na parte A do estudo (n= 14)

É sustentada a autonomia dos alunos pela presença crescente de reflexão, visível nas opções de resposta neste setor. A utilização de instrumentos favoráveis ao desenvolvimento de avaliação formativa e contínua (item 4) foi identificada pela maioria dos alunos, salientando-se neste item o desaparecimento após a aplicação das alterações do projeto, das respostas indecisas que antes representavam 21% dos inquiridos. A subjetividade e influência pessoal na avaliação foi alvo de um aumento de 7% para 21% de respostas discordantes na totalidade (item 5). Verifica-se uma percentagem constante de 14% de alunos indecisos neste item de apreciação, sendo visível a presença de 14% de respostas Concordo e 14% de respostas Concordo Totalmente. Estes números remetem para a percepção da dificuldade na isenção da avaliação praticada durante as aulas de PES. No item 6, relativamente ao sentido de justiça na avaliação usada pela docente, verifica-se nos dados apresentados, uma apreciação muito favorável ao desenvolvimento do projeto, desaparecendo as percentagens relativas às respostas Discordo Totalmente, Discordo e Indeciso. No final da aplicação do projeto verifica-se 57% de respostas concordantes e 43% de respostas que Concordam Totalmente.

	Discordo Total- mente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	0%	57%	43%
Item 2	0%	0%	0%	36%	64%
Item 3	21%	43%	29%	7%	0%
Item 4	0%	0%	0%	57%	43%
Item 5	21%	36%	14%	14%	14%
Item 6	0%	0%	0%	57%	43%
Item 7	0%	0%	21%	50%	29%
Item 8	0%	23%	15%	31%	31%
Item 9	0%	7%	14%	43%	36%
Item 10	0%	0%	0%	57%	43%
Item 11	0%	0%	0%	50%	50%

Tabela 21: Concordância dos alunos de PES com os instrumentos e métodos de avaliação modificados na Parte B (n= 14)

Verifica-se a identificação de avaliação com características maioritariamente sumativas por concordância de 50% dos alunos e por concordância total de 29% (item 7). Destaca-se a diminuição acentuada de 71% para 21% de respostas indecisas o que reforça a reflexão desempenhada pelos alunos de PES neste projeto. As dificuldades na prática de avaliação (item 8) são reconhecidas por 31% dos estudantes que concordam totalmente com o uso de testes e de exames. Ainda 31% concordam com este fato, sustentando a ideia de preservação da avaliação maioritariamente sumativa, percebida pelos alunos como mais "segura". Na caracterização da avaliação praticada durante o projeto (item 9), PES é avaliada com destaque pelos seus alunos traduzida no aumento de 14% para 36% de respostas concordantes e de 14% para 36% de respostas totalmente concordantes. Reconhecendo na avaliação uma prática difícil (item 10) em que desaparecem 71% de respostas indecisas, os estudantes reconhecem nas práticas de avaliação da professora-participantes PES o uso de instrumentos identificados por 50% de alunos concordantes e 50% de alunos concordantes na totalidade anteriormente situados nos 71%.

Da leitura dos gráficos e tabelas resultantes dos inquéritos aos alunos de PES salientamos uma apreciação muito favorável do desempenho docente, enquadrado no contexto do Processo de Bolonha. Destacamos igualmente a perceção de preferência na utilização de modalidades de avaliação sumativa por parte dos estudantes, decorrente das propostas e negociações realizadas no âmbito do desenvolvimento do projeto de investigação individual da docente.

2.3.3. As perceções dos alunos de RR

A análise dos dados resultantes da aplicação dos inquéritos aos alunos de RR indica que, apesar das diretivas do Processo de Bolonha na elaboração e aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, o docente utilizava já "novas" práticas de ensino nas suas aulas.

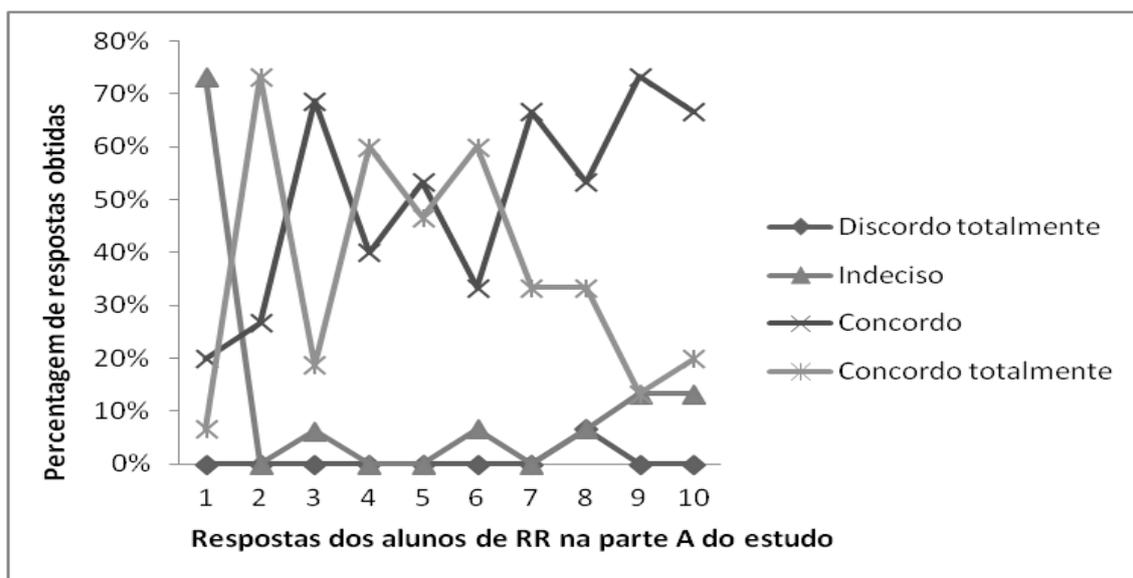


Gráfico 16: Concordância com as metodologias praticadas por RR na parte A do estudo (n= 15).

Com o Processo de Bolonha o curso não passou a ser mais interessante para 20% dos alunos de RR sendo que 30% dos alunos discordavam mesmo do Processo. Na comparação dos gráficos obtidos (v. Gráficos 13 e 14) verifica-se uma diminuição de alunos Indecisos de 73% para 50%, o que sustenta a dificuldade de entendimento da reforma por parte dos alunos (item 1). Se antes da aplicação das alterações metodológicas e de avaliação induzidas pelo professor-participante RR havia 27% de alunos concordantes e 73% de alunos concordantes na totalidade, depois da aplicação do projeto verifica-se um aumento de alunos concordantes para 80% e uma

diminuição de alunos que concordam na totalidade para 20% (item 2). Estas respostas reforçam a atitude reflexiva dos alunos de RR relativas aos propósitos do processo de Bolonha.

A formação disponibilizada pelo professor RR neste novo contexto é mais prática mantendo-se em termos de percentagens obtidas o número de alunos concordantes e concordantes na totalidade (item 3) desaparecendo as percentagens de alunos correspondentes aos indecisos e discordantes antes da aplicação do projeto. A utilidade dos trabalhos e das leituras aconselhados pelo docente (item 4) passou a ser maior para os alunos, sendo que se verifica um aumento de alunos concordantes de 40% para 80% e uma diminuição de alunos que concordam na totalidade de 60% para apenas 10%. Este "deslocamento" de respostas positivas acerca do carácter prático dos instrumentos, valida o envolvimento verificado nos alunos de RR nas tomadas de decisão refletidas da aprendizagem.

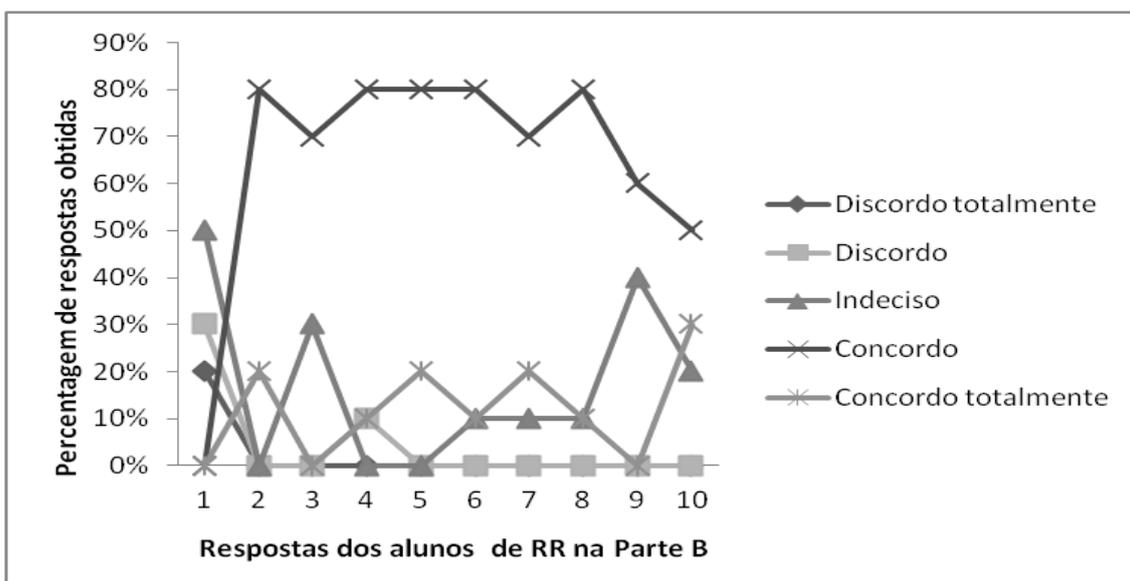


Gráfico 17: Percepção de mudança no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem depois da aplicação das alterações pelo professor RR (N= 10) na parte B do estudo

Verifica-se na análise das respostas dadas pelos alunos de RR que o docente conseguiu atribuir um carácter mais dinâmico às aulas (item 5) e cativar os estudantes (item 6). As percentagens obtidas nos inquéritos sustentam a percepção de maior consciência ou sentido crítico pelo repetido aumento de respostas concordantes (de 53% para 80% no item 5 e de 33% para 80% no item 6) e pela diminuição de respostas concordantes na totalidade (de 47% para 20% no item 5 e de 60% para 10% no item 6).

Relativamente à capacidade de comunicação do professor-participante RR dos conteúdos e objetivos da unidade curricular, o número de alunos concordantes não apresenta variabilidade

(item 7) mantendo-se na ordem dos 70%. A prática de aulas tutoriais (item 8) representa uma metodologia positiva para 80% dos alunos que concordam, verificando-se neste item uma diminuição de 33% para 10% de alunos que concordam na totalidade. A introdução de aulas PBL (Problem- Based- Learning) (item 9) pelo docente RR representa um aumento de indecisão para 40% dos alunos (anteriormente 13%). Diminuem os alunos que concordam com esta metodologia, de 73% para 60%, e desaparecem os 13% dos alunos que concordam totalmente no final do projeto de investigação.

No âmbito do Processo de Bolonha através das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas decrescem os alunos que concordam ter atingido os objetivos de aprendizagem, verificando-se no entanto um aumento de alunos que concordam totalmente com a reforma. Aumenta de 13% para 20% o número de alunos indecisos quanto aos objetivos da reforma (item 10).

Nos itens relativos à relação estabelecida entre o professor-participante RR e os seus alunos ao longo da aplicação do projeto de investigação, verifica-se uma perceção muito positiva dos estudantes indicada pelas percentagens situadas entre respostas Concordo e Concordo Totalmente (V. Gráficos 16 e 17).

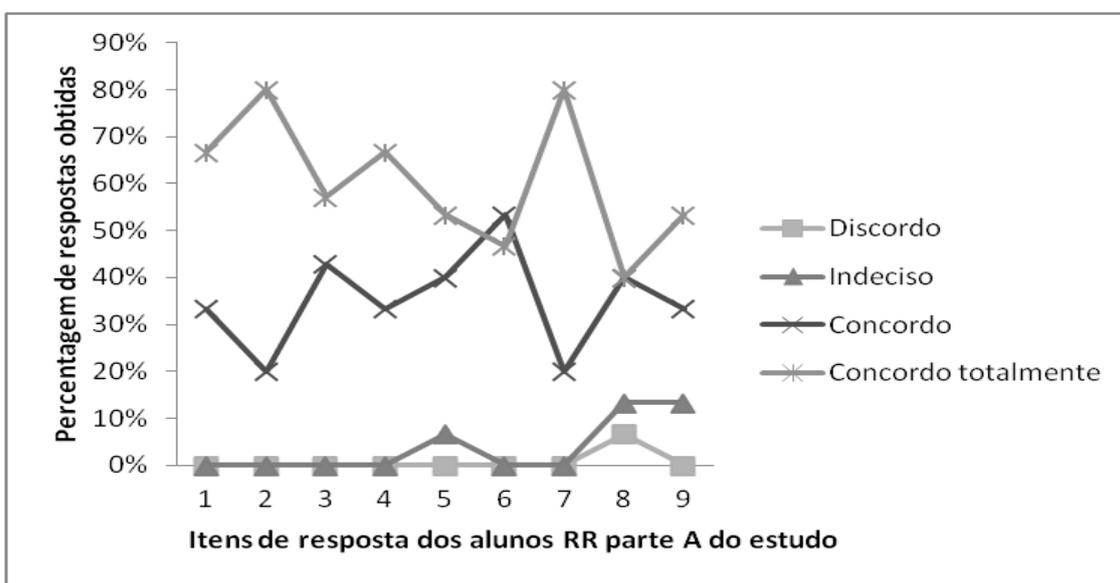


Gráfico 18: A relação de RR com os alunos antes da aplicação de mudanças (parte A do estudo). (n=15)

O docente passa a demonstrar um interesse perceptível pelo sucesso dos estudantes (item 1) verificando-se um aumento de 33% para 80% de alunos concordantes e uma tendência semelhante de descida de alunos concordantes na totalidade de 67% para 20%. A capacidade de

comunicação do docente RR (item 2) é igualmente verificada por 80% dos estudantes que antes da aplicação do projeto representava apenas 20%. Descem igualmente o número de estudantes que concordam na totalidade de 80% para 20%. Na análise dos gráficos 15 e 16 verifica-se um aumento de 43% para 70% de alunos que concordam em considerar RR um professor tolerante (item 3) e uma diminuição de 57% para 30% dos alunos que Concordam Totalmente com esta apreciação.

O tratamento justo por parte de RR suscita o aparecimento de 10% de alunos Indecisos no final da apresentação do projeto (item 4) verificando-se no entanto um aumento de 33% para 50% no número de alunos que concordam com o trato por parte do docente, diminuindo de 67% para 40% os que consideram concordar na totalidade. RR foi considerado um docente incentivador do estudo dos alunos (item 5) representado no aumento de 40% para 90% de alunos concordantes após a aplicação de mudanças. Um aumento de 53% para 80% dos alunos concordantes foi verificado na apreciação do professor no que respeita à aplicação e ao seu cumprimento (item 6). Com a aplicação das diretrizes de Bolonha, 18% dos estudantes responderam ficar Indecisos quanto à apreciação da disponibilidade do professor-participante RR (item 7), sendo no entanto considerado disponível para 55% dos estudantes (anteriormente apenas 20%). Este fato corrobora com a percepção de menos tempo de contacto com o docente decorrente da alteração curricular resultante de Bolonha.

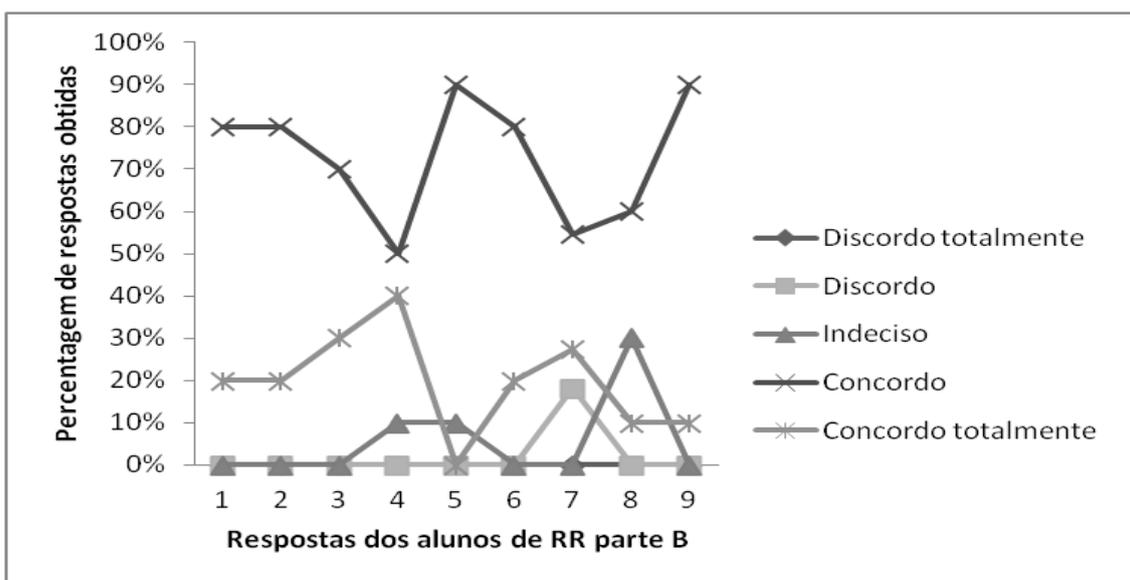


Gráfico 19: Percepção de mudanças no relacionamento com o professor RR na parte B do estudo (n=10)

A participação em debates durante as aulas pelo docente RR foi questionada por um crescente número de alunos Indecisos, de 13% antes da aplicação do projeto para 30% após (item 8), verificando-se simultaneamente um aumento de alunos concordantes de 40% para 60%. Neste item verifica-se igualmente uma diminuição do número de alunos concordantes na totalidade, que antes da aplicação do projeto representava 40% de estudantes para posteriormente representar apenas 10%. A apreciação positiva global resultante da perceção dos alunos de RR é reforçada pelo aumento significativo de respostas concordantes de 33% para 90%, e no desaparecimento da percentagem de alunos indecisos.

No que respeita aos Instrumentos e Métodos de Avaliação da Unidade Curricular preconizados pelo docente RR (ver Tabelas 17 e 18) relembra-se que o projeto de investigação individual desenvolvido compreendeu a intenção de implicação e coresponsabilização dos alunos na avaliação no sentido de empregar uma maior sustentabilidade das opções avaliativas tomadas. Reconhecendo na sua avaliação o predomínio da vertente sumativa, RR introduziu momentos de avaliação partilhada com prévia negociação de critérios na tentativa de inserção de um maior número de elementos favoráveis ao desenvolvimento de avaliação formativa e contínua. Para isso, foram criados documentos de registo de avaliação em conjunto com os alunos e contemplados relatórios periódicos durante o semestre.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	0%	53%	47%
Item 2	0%	7%	7%	40%	47%
Item 3	7%	40%	33%	20%	0%
Item 4	0%	0%	0%	73%	27%
Item 5	53%	33%	7%	7%	0%
Item 6	0%	0%	7%	67%	27%
Item 7	20%	20%	47%	13%	0%
Item 8	27%	27%	0%	40%	7%
Item 9	0%	14%	21%	57%	7%
Item 10	7%	33%	33%	20%	7%
Item 11	0%	31%	31%	38%	0%
Item 12	0%	0%	0%	33%	67%

Tabela 22: Os instrumentos e métodos de avaliação dos alunos de RR na parte A do estudo (n=15)

A análise comparativa de ambas as tabelas gráficos permite verificar um menor grau de dispersão das respostas dos estudantes em todas as questões, incluindo aquelas em que a apreciação do docente está diretamente implicada. Refira-se no entanto, que o número de questionários aplicados aos alunos foi reduzido de 15 para 10 (explicado pela diminuição da afluência dos alunos às aulas teóricas), o que provoca um erro de 66% nas respostas. Verifica-se um elevado grau de concordância com a avaliação praticada durante o desenvolvimento do projeto de RR (item 1) no aumento de 33% para 80% das respostas ao inquérito de "Perceção do Aluno". No item relativo à presença de propostas e de negociação de critérios de avaliação dos estudantes (item 2), desaparecem os alunos discordantes e indecisos, e aumentam de 40% para 70% os que concordam. A adaptação da avaliação usada pelo professor RR (item 3) não reuniu consenso por parte dos estudantes como se pode verificar no aumento de 7% para 10% de alunos que discordaram totalmente, na diminuição de alunos que discordaram (de 40% para 20%), na diminuição de alunos indecisos de 33% para 20% e no aumento de alunos que concordaram (de 20% para 50%).

Apesar de RR considerar dar maior relevância à avaliação sumativa, os alunos consideraram a prevalência de avaliação formativa e contínua, visível nas elevadas percentagens de respostas concordantes e concordantes na totalidade antes e após a aplicação do projeto individual de investigação do professor. O carácter subjetivo e a influência pessoal do professor na avaliação usada no projeto originaram um aumento de 33% para 60% de respostas Discordo e um aumento de respostas Concordo (7% para 30%) no item 5 o que remete para a reflexão subjacente às tomadas de decisão em avaliação pelos próprios alunos. O sentimento de justiça na avaliação (item 6) antes da mudança no projeto originou 67% de respostas concordantes e 27% de respostas totalmente concordantes. Após a aplicação das alterações do projeto de RR, 23% dos estudantes Discordavam da avaliação, sendo outros 23% Indecisos nesta consideração. Diminuíram para 54% os alunos que Concordaram ser alvos de avaliação justa.

	Discordo	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo
	Totalmente				Totalmente
Item 1	0%	0%	10%	80%	10%
Item 2	0%	0%	0%	70%	30%
Item 3	10%	20%	20%	50%	0%
Item 4	0%	0%	0%	70%	30%
Item 5	10%	60%	0%	30%	0%
Item 6	0%	23%	23%	54%	0%
Item 7	0%	10%	20%	70%	0%
Item 8	0%	10%	20%	70%	0%
Item 9	0%	10%	0%	90%	0%
Item 10	0%	10%	40%	40%	10%
Item 11	0%	10%	50%	40%	0%
Item 12	0%	0%	0%	70%	30%

Tabela 23: Grau de concordância com as alterações introduzidas pelo professor RR no âmbito dos instrumentos e métodos de avaliação na parte B do estudo (n= 10)

Tendo em consideração o desvio mencionado anteriormente, causado pela diminuição do número de alunos que responderam aos inquéritos do professor RR, verifica-se no item 7 relativo à percepção de atribuição de maior importância à avaliação sumativa pelos alunos, um aumento acentuado de respostas Concordo (de 13% para 70%) e uma diminuição do número de alunos Indecisos (de 47% para 20%). Estas respostas reforçam a identificação por parte dos alunos de instrumentos e técnicas associadas à avaliação formativa embora reconhecendo claramente o predomínio (consentido) de práticas de avaliação sumativa. Constatam-se pelas respostas evidenciadas no item 8 a atenção prestada à avaliação enquanto regulação da aprendizagem. Os alunos de RR concordam (70%) na avaliação das aulas teóricas através de testes e de exames (anteriormente 40%). Na equiparação da avaliação usada pelo professor RR com outros docentes (item 9), antes da aplicação do projeto 57% dos alunos consideravam muito semelhante passando para 90% após a introdução das alterações. Verifica-se uma diminuição de 14% para 10% do número de alunos que destacam a avaliação do professor-participante RR dos restantes professores do curso. Compreende-se nestes números uma tendência de nivelamento na apreciação global dos docentes nas percepções dos estudantes. Para 40% dos estudantes de RR a avaliação

é uma prática fácil (item 10) depois da aplicação do projeto (antes 20%), verificando-se no entanto uma percentagem considerável de alunos Indecisos (40%, antes 33%). Verifica-se ainda uma diminuição de 33% para 10% dos estudantes que discordam em considerar a avaliação como uma prática "fácil" e 10% de alunos que concordam totalmente (antes 7%), o que vem sustentar a necessidade acrescida de desenvolvimento de instrumentos mais claros de avaliação no projeto de RR.

Atendendo ao desvio introduzido pela diminuição do número de alunos no final do projeto de RR verifica-se um aumento do número de alunos Indecisos (31% para 50%) na identificação de instrumentos auxiliares de avaliação, sendo pouco variável os que consideraram concordar com estes recursos por parte do docente (antes 38% para 40%). A disponibilidade do professor-participante RR demonstrada ao longo do projeto manteve-se inalterada verificando-se apenas o desvio da percentagem do número de alunos das respostas Concordo Totalmente para Concordo (antes 33% Concordo e 67% Concordo Totalmente, depois 70% Concordo e 30% Concordo Totalmente).

Do projeto de RR, conclui-se a necessidade de correção do desvio existente, com aplicação de um maior número de questionários. No entanto, atendendo aos números até aqui apresentados, salienta-se o carácter reflexivo desenvolvido nos estudantes, presente nos itens de apreciação das metodologias introduzidas pelo docente. Há algum constrangimento na identificação de instrumentos de avaliação com perceção do predomínio da avaliação formativa por parte dos alunos.

2.3.4. As perceções dos alunos de PG

O estudo individual desenvolvido por PG resultou da implicação de apenas 8 alunos, onde a sua vertente prática foi muito contributiva para a construção do projeto colaborativo que determinamos realizar inicialmente. Apoiado em "novas" metodologias, mesmo antes da implicação das diretivas do Processo de Bolonha, PG demonstrou o uso já estabelecido de "ensino baseado em problemas e de aulas tutoriais". O interesse do curso após a introdução das diretivas do Processo de Bolonha (item 1) resultou num aumento de 25% de alunos Indecisos e num aumento de 13% para 38% de alunos totalmente concordantes. Mantiveram-se 13% de estudantes que discordavam da reforma de ensino. Salienta-se nas respostas dadas no item 2, o aumento de 50% para 75% de respostas totalmente concordantes dos alunos de PG ao considerarem as

metodologias usadas na unidade curricular contributivas para a aprendizagem. Verifica-se neste item o aparecimento de 13% de respostas Discordo. O sentido prático da formação disponibilizada durante as aulas de PG (item 3) é considerado muito positivo para 75% dos alunos (13% antes da aplicação do projeto que concordavam totalmente), havendo no entanto 25% de alunos Indecisos. A variabilidade verificada nestes três primeiros itens sustenta a percepção de uma introdução positiva das metodologias induzidas pelo Processo de Bolonha, havendo uma grande receptividade por parte dos estudantes de RR.

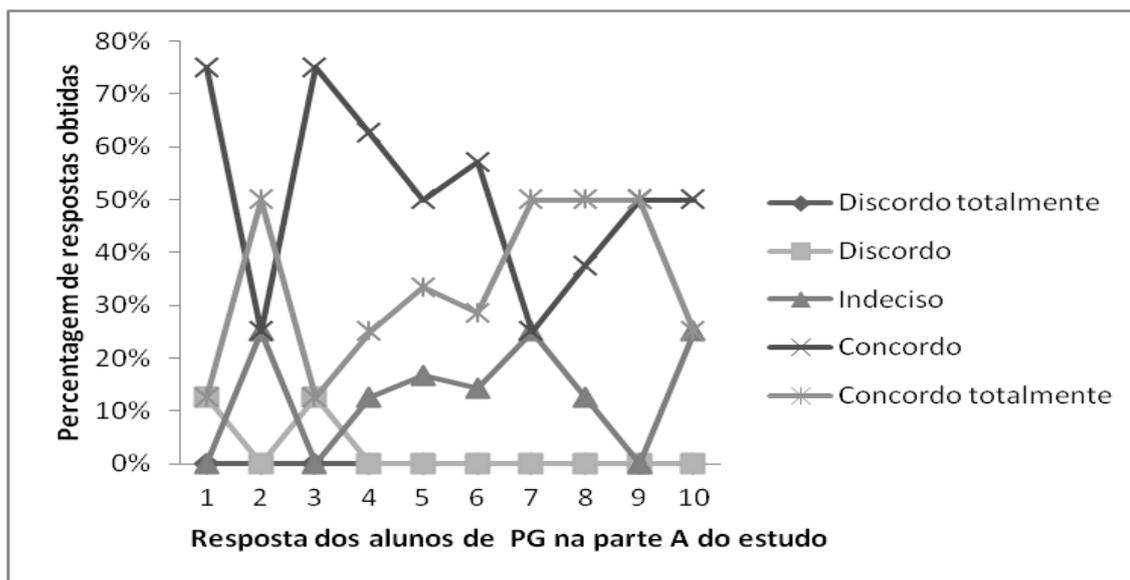


Gráfico 20: As percepções dos alunos de PG na parte A do estudo quanto às metodologias de ensino-aprendizagem (n= 8)

A apreciação do docente RR pelos seus alunos neste contexto de reforma do ensino superior é perceptível nas respostas produzidas nos itens 4, 5 e 6. Os trabalhos ou leituras aconselhados pelo professor RR (item 4) foram muito considerados como se pode ler no aumento de 25% para 63% dos alunos que concordam totalmente e na diminuição de 63% para 38% dos estudantes que concordam. Desaparecem os alunos indecisos neste item. Por outro lado, as aulas de RR são consideradas mais dinâmicas (item 5) para 75% dos estudantes que concordam totalmente (antes 33%) após a aplicação do projeto. Diminuem de 50% para 13% os alunos que concordam e de 17% para 13% os que permanecem indecisos na apreciação. O maior interesse pela unidade curricular por intermédio do professor RR (item 6) foi considerado concordante para 25% dos estudantes (antes 57%) e totalmente concordante para 63% dos alunos (antes 29%).

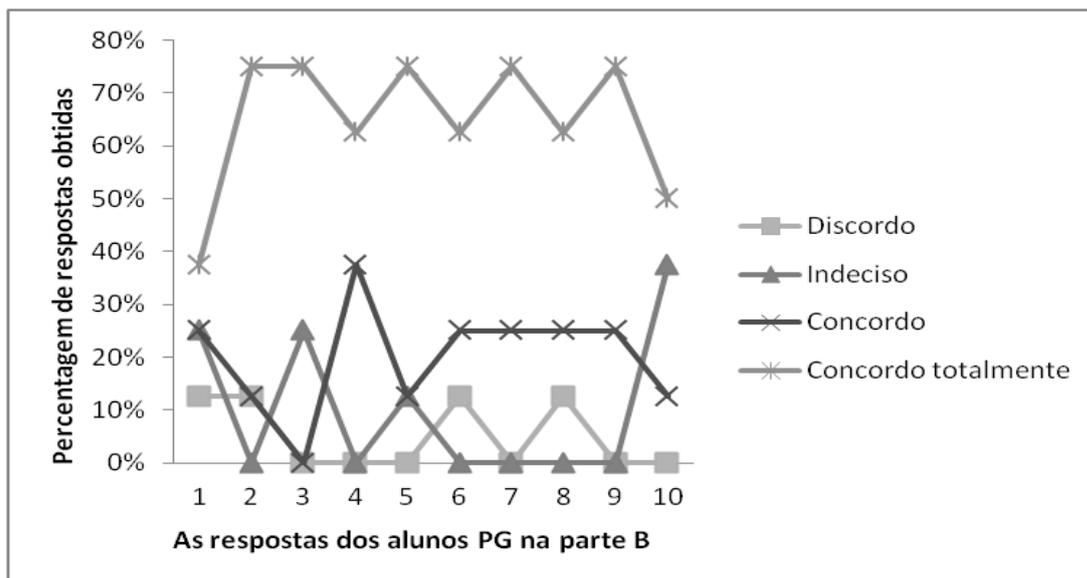


Gráfico 21: A mudança de metodologias de ensino-aprendizagem na óptica dos alunos de PG na parte B do estudo (n= 8)

A comunicação clara dos conteúdos e objetivos da unidade curricular (item7) é unanimemente apreciada pelos alunos de RR sendo que 75% dos alunos responderam Concordo Totalmente (antes 50%) e 25% responderam Concordo (antes 25%). Destaca-se a relevância do desenvolvimento da capacidade de comunicação por parte dos docentes com a aplicação de projetos desta natureza. Relativamente à introdução de "novas metodologias" de ensino-aprendizagem, de que é exemplo a aula tutorial (item 8) verifica-se uma perceção de aceitação visível no desaparecimento de respostas Indeciso (antes 13%) após a aplicação do projeto de investigação de RR, e um aumento de 50% para 63% de alunos que responderam Concordo Totalmente. Descem neste item os alunos que responderam Concordo de 38% para 25%. As aulas PBL (Problem-Based-Learning) foram igualmente percecionadas de forma muito positiva como se pode ler (item 9) no aumento de 50% para 75% de alunos que responderam Concordo Totalmente e na diminuição de alunos que responderam Concordo, 25% após aplicação das alterações metodológicas por RR. Por outro lado, a dificuldade de apreciação auto-avaliativa dos estudantes está presente no item 10, onde são interrogados quanto à consecução dos conteúdos e objetivos da unidade curricular. Aumenta o número de alunos indecisos (de 25% para 38%), diminui do número de alunos que concordam e aumenta o número de alunos que concordam totalmente (de 25% para 50%). Estas respostas sustentam algum constrangimento na autoavaliação dos alunos, ainda que introduzidas nas "novas" metodologias em uso pelo professor-participante RR.

No que concerne à relação estabelecida entre o docente PG e os seus alunos (v. Gráficos 21 e 22), verifica-se no item 1, relativo à percepção do interesse do professor pelos alunos, um aumento considerável das respostas Indeciso, (de 4% para 13%), uma diminuição das respostas Concordo (de 48% para 25%) e um aumento das respostas Concordo Totalmente (de 48% para 63%).

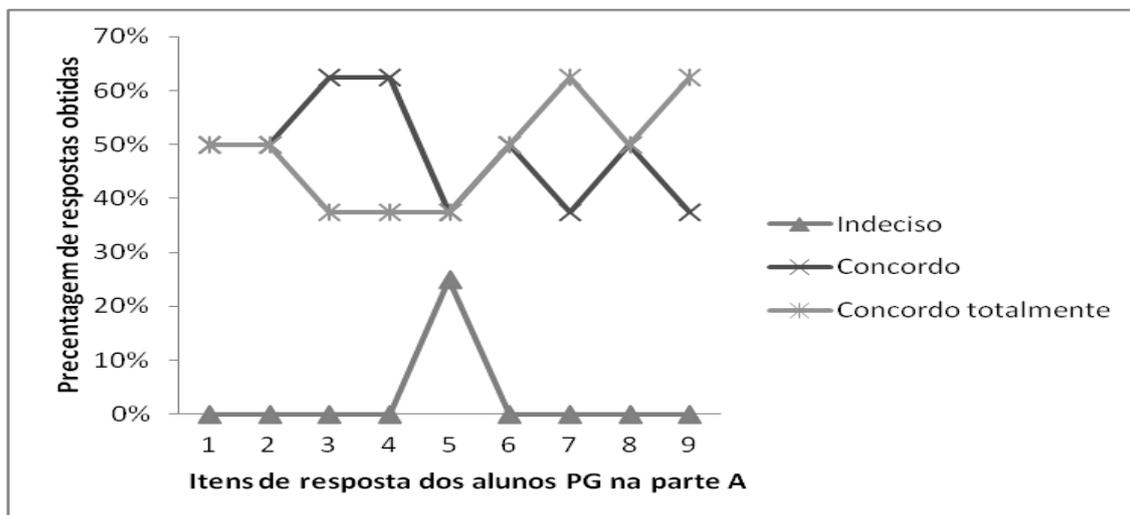


Gráfico 22: O relacionamento de PG com os seus alunos na parte A do estudo (n= 8)

A comunicação clara do professor PG com os seus alunos (item 2) mereceu um aumento de alunos totalmente concordantes de 63% para 75% e uma diminuição dos alunos concordantes (33% para 13%), contrariando a tendência até verificada em outros docentes, de "deslocamento" das respostas Concordo Totalmente para Concordo. A demonstração de tolerância do professor-participante PG com todos os seus alunos (item3) verifica-se nas respostas obtidas antes e após a aplicação do projeto individual situadas entre o Concordo (de 52% para 63%) e o Concordo Totalmente (de 48% para 38%). O tratamento considerado "justo" por parte do docente (item 4) contrariou igualmente a tendência dos resultados verificados em outros professores, nas respostas indecisas com ligeiro aumento de 4% para 13%, na diminuição das respostas concordantes (de 56% para 38%) e no aumento das respostas totalmente concordantes (de 41% para 50%). À exceção do surgimento de 13% de respostas discordantes, o item 5 onde é percebido o incentivo por parte do docente segue igual tendência de diminuição das respostas Concordantes (de 59% para 38%) e aumento das respostas totalmente concordantes (de 37% para 50%), o que sustenta a identificação do professor-participante PG como prático reflexivo das metodologias de ensino-aprendizagem. O estabelecimento de regras e o seu cumprimento durante as aulas (item6) suscitou uma orientação semelhante das respostas com diminuição das respostas

indecisas (de 22% para 13%), das respostas concordantes (de 41% para 13%) e aumento das respostas totalmente concordantes (de 37% para 75%). A disponibilidade de atendimento do professor-participante PG (item7) manteve-se inalterada durante a realização do projeto individual de investigação como se pode verificar nas percentagens de respostas concordantes e totalmente concordantes. Para estes estudantes, houve incremento por parte do docente na participação em debates durante as aulas (item 8) destacado pelo aumento de respostas totalmente concordantes de 50% para 63%.

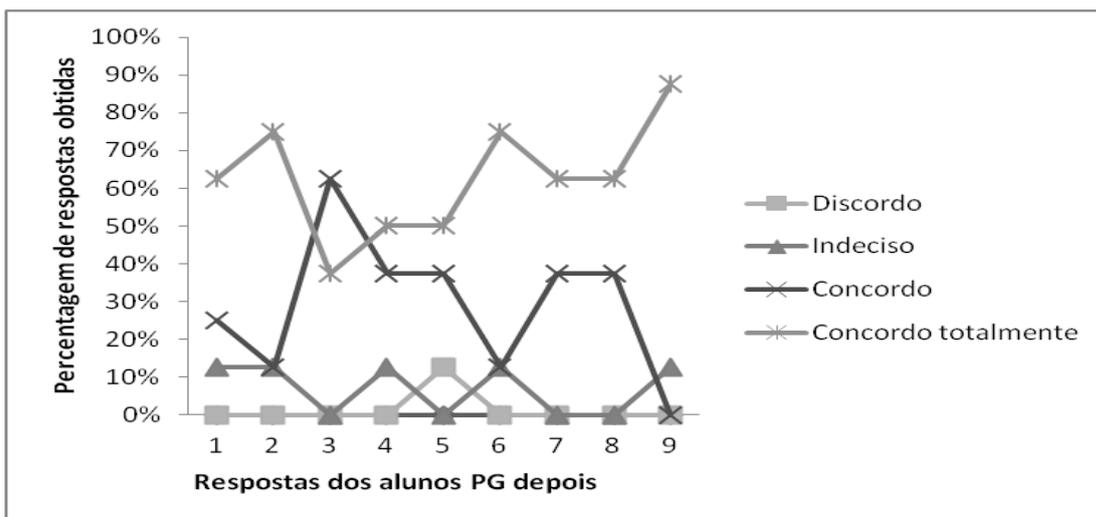


Gráfico 23: As mudanças na relação com os alunos de PG na parte B do estudo (n=8)

Neste quadro, no que respeita à apreciação global feita pelos alunos do professor-participante PG (item 9), a análise das respostas indica um considerável aumento de alunos totalmente concordantes (de 67% para 88%) e um aumento de 7% para 13% de alunos indecisos, o que sustenta a relevância da participação dos professores em investigações desta natureza.

Os métodos e instrumentos de avaliação usados pelos alunos e pelo professor merecem destaque pela sua adequação como podemos observar da leitura das respostas aos itens 1 e 3 das tabelas a seguir. Embora salientando a prevalência da avaliação sumativa nas aulas, apesar das aplicações de PG na integração de elementos de avaliação contínuos e formativos (item 4), os alunos consideram a avaliação mais confiante evocando a "justiça" posta em prática pelo professor, visível no item 6 da tabela 20.

Da leitura dos gráficos obtidos antes e após a aplicação das alterações do projeto de PG, destaca-se uma alteração marcada da tendência até aqui verificada. As respostas Concordo aumentam consideravelmente em detrimento das respostas Concordo Totalmente, voltando à tendência de mudança associada aos outros docentes participantes na investigação. O item 2

referente à proposta e negociação de critérios de avaliação tendo em consideração a opinião dos estudantes é disso exemplo verificando-se um aumento de 38% para 50% de respostas concordantes e uma diminuição de 50% para 38% de respostas totalmente concordantes.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	13%	13%	50%	25%
Item 2	0%	0%	13%	38%	50%
Item 3	25%	13%	25%	0%	38%
Item 4	0%	0%	13%	63%	25%
Item 5	38%	38%	25%	0%	0%
Item 6	0%	0%	0%	63%	38%
Item 7	25%	0%	13%	63%	0%
Item 8	50%	25%	25%	0%	0%
Item 9	0%	14%	14%	57%	14%
Item 10	0%	75%	0%	25%	0%
Item 11	0%	0%	13%	63%	25%

Tabela 24: A percepção dos instrumentos e métodos de avaliação praticados na parte A do estudo pelo professor PG (n=8)

A subjetividade e influência pessoal na avaliação do professor PG são rejeitadas por 50% dos alunos (antes 38%) que discordam totalmente e por 25% dos alunos (antes 38%) que discordam. Verifica-se neste item (5) uma diminuição da percentagem de alunos indecisos e o aparecimento da presença de alunos concordantes. A variedade de respostas obtidas neste item reforça a presença da prática reflexiva de aprendizagem por parte dos alunos. O predomínio da avaliação sumativa foi reconhecido pelos alunos de PG (item 7) como se pode ler no aparecimento de 25% de alunos totalmente concordantes e na diminuição de alunos concordantes (63% para 38%). Por outro lado, os estudantes consideram outros instrumentos alternativos de avaliação das aulas teóricas, para além dos exames e dos testes nas respostas 50% totalmente discordantes do item 8. Verifica-se no entanto a presença de 38% de alunos concordantes, que sustentam a prevalência na preferência de instrumentos *tradicionais* de avaliação. A apresentação e prática de avaliação por parte do docente PG resultaram numa leitura fácil da avaliação (item 10) com o aumento de 25% para 50% das respostas concordantes. Destaca-se o aparecimento de 25% de respostas totalmente concordantes.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	13%	50%	38%
Item 2	13%	0%	0%	50%	38%
Item 3	13%	38%	0%	25%	25%
Item 4	0%	0%	25%	13%	63%
Item 5	50%	25%	13%	13%	0%
Item 6	0%	0%	25%	13%	63%
Item 7	0%	0%	38%	38%	25%
Item 8	50%	13%	0%	38%	0%
Item 9	0%	38%	13%	38%	13%
Item 10	0%	0%	25%	50%	25%
Item 11	0%	0%	20%	80%	0%

Tabela 25: Grau de concordância dos alunos de PG com as alterações sobre a avaliação introduzidas na parte B (n=8)

O professor investigador PG destaca-se dos outros docentes pelas práticas de avaliação como se lê nas respostas ao item 9, com um aumento de 14% para 28% de respostas Discordo. Atendendo ao projeto estabelecido pelo docente, cujos objetivos marcavam o desenvolvimento de uma prática de avaliação sustentada por elementos partilhados com os alunos, no item 11 em que se reconhecem o uso de grelhas, relatórios e outros elementos, os estudantes responderam com um aumento de 63% para 80% concordantes e com o desaparecimento de 25% de respostas concordo totalmente, o que sustentam o projeto investigativo aplicado pelo professor com um aumento da (co) responsabilização dos alunos nas práticas avaliativas.

2.3.5. As percepções dos alunos de PF

No âmbito do estudo desenvolvido por PF, relativamente ao setor das Metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas (v. Gráficos 25 e 26), verifica-se na apreciação dos alunos quanto ao interesse do curso com as alterações do Processo de Bolonha (item1) pouca variabilidade de respostas sendo de destacar um pequeno aumento de 48% para 52% de respostas Indecisas. O contributo positivo das metodologias introduzidas na unidade curricular pelo professor PF foi considerado no item 2, sendo as respostas Discordantes e Totalmente Discordantes totalmente

eliminadas. O carácter prático da formação disponibilizada pelo docente com as alterações metodológicas introduzidas (item3) não parece ter alterado a apreciação dos alunos que se mantiveram concordantes (81%) e totalmente concordantes (de 15% para 19%). Dos itens até aqui avaliados, podemos inferir que em termos metodológicos o Processo de Bolonha não teve implicações práticas sendo que o professor PF já vinha aplicando "novas" metodologias de ensino-aprendizagem.

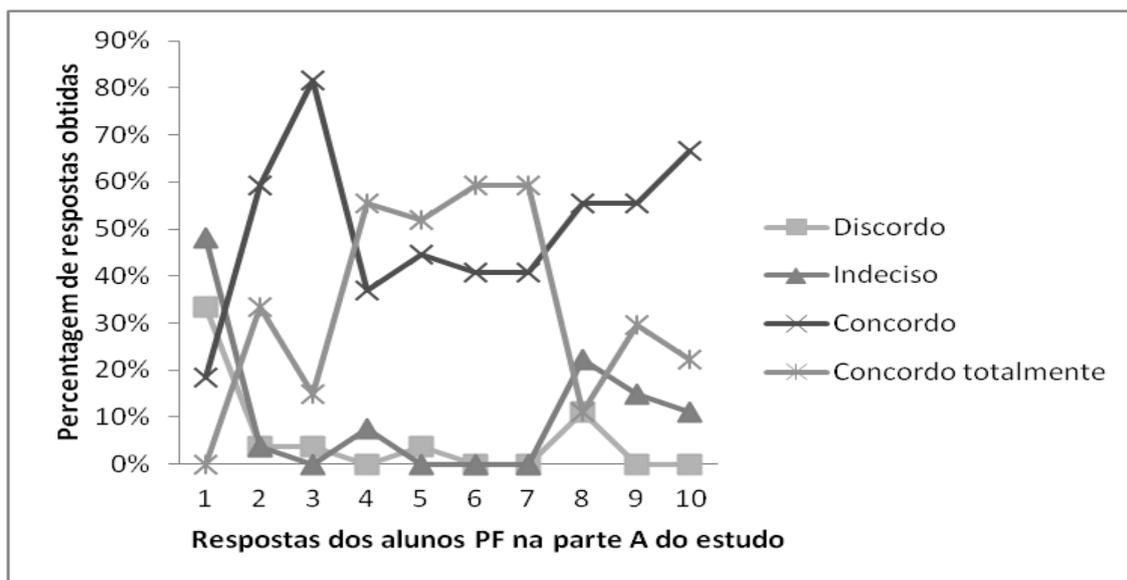


Gráfico 24: Percepções das metodologias de ensino-aprendizagem antes da aplicação das alterações pelo professor PF (N= 27) na parte A

Pela mesma razão, os trabalhos e leituras aconselhados pelo docente (item 4) antes e após a aplicação do projeto de investigação produziram respostas semelhantes por parte dos estudantes que mantiveram 56% de respostas Concordo Totalmente. Refira-se neste ponto, um aumento de 7% para 15% de respostas indecisas nos estudantes remetendo para o carácter utilitário da informação disponibilizada no contexto do Processo de Bolonha, ou seja, há a percepção de questionamento por parte dos estudantes relativamente ao futuro profissional.

Ainda no contexto de desenvolvimento do Processo de Bolonha o professor imprimiu dinamismo às aulas e cativou o interesse dos seus alunos (itens 5 e 6), como se pode verificar nas elevadas percentagens situadas entre as respostas concordantes (44%) e totalmente concordantes (63%) antes e após aplicação do projeto.

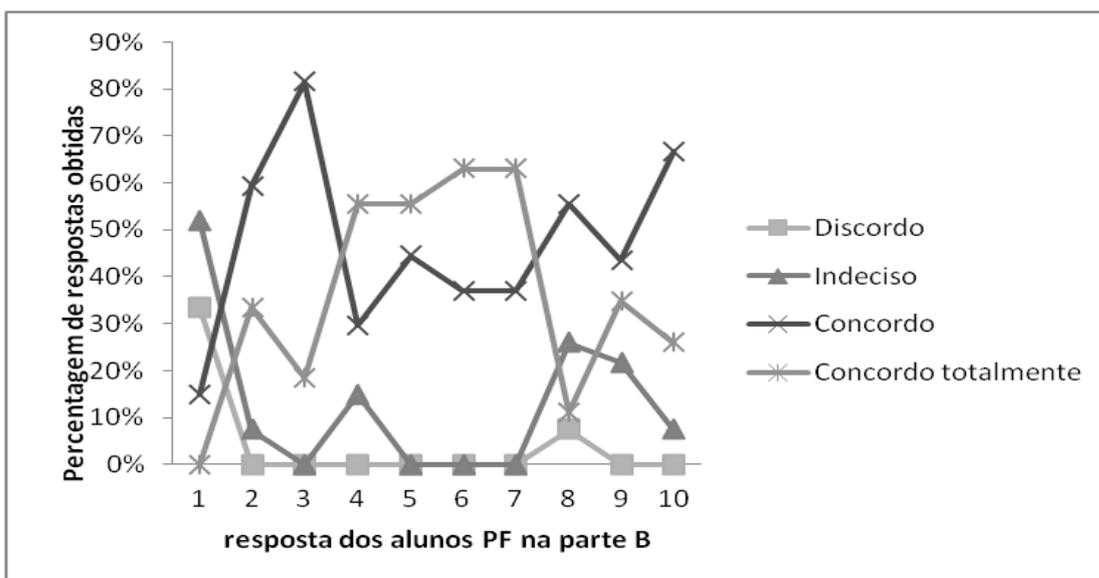


Gráfico 25: A mudança de metodologias de ensino-aprendizagem após a aplicação das alterações pelo professor PF (N= 27) na parte B do estudo

A comunicação clara dos objetivos e conteúdos da unidade curricular (item 7) lecionada por PF suscitou nos estudantes respostas altamente favoráveis ao desempenho do docente, sendo obtidas respostas concordantes e totalmente concordantes antes e após a aplicação do trabalho (de 41% para 37% e de 59% para 63% respetivamente).

Como referido anteriormente, o interesse de aulas tutoriais introduzidas com o Processo de Bolonha (item 8) não apresentou relevância por parte dos estudantes, verificando-se percentagens muito semelhantes antes e após aplicação do projeto em todas as categorias (apenas uma variação de 11% para 7% de respostas discordantes sendo pouco significativa). Como resultado da introdução prévia de aulas baseadas em problemas por parte de PF (item 9) não se salienta alteração de respostas nos alunos, com implicação direta na invariabilidade de respostas no item 10, relativo a autoapreciação por parte dos estudantes quanto ao atingimento de todos os objetivos e conteúdos. Também neste ponto se verifica pouca variabilidade de respostas, o que nos remete para uma apreciação muito positiva do professor-participante PF, cuja atuação parece independente do contexto reformista.

De facto, segundo as perceções dos alunos de PF, o Processo de Bolonha não parece ter promovido grandes alterações nas metodologias de ensino-aprendizagem do docente, já habituado a mudanças nas práticas.

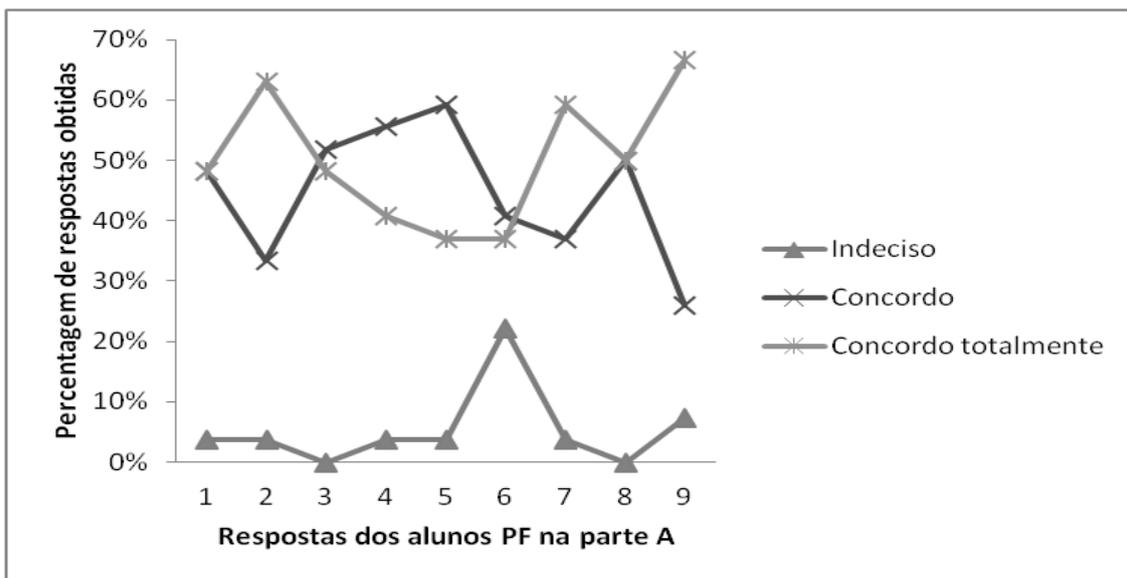


Gráfico 26: Percepção dos alunos de PF na relação com o professor (n= 27) na parte A

No seguimento dos argumentos anteriormente apresentados, o professor PF demonstra interesse pelos alunos (item1) sendo a sua apreciação muito favorável, verificada nas respostas concordantes antes a após a aplicação do projeto (de 48% para 52%) e igual percentagem de respostas totalmente concordantes (48%). Na sua relação com o aluno (V. Gráficos 27 e 28), o docente PF comunica claramente com todos (item 2) como se pode ler nas iguais percentagens apresentadas. A tolerância de opiniões (item 3) e o tratamento aparentemente justo por parte do professor-participante PF (item 4) são igualmente mencionados pelos alunos através das percentagens inalteradas com o desenvolvimento do projeto.

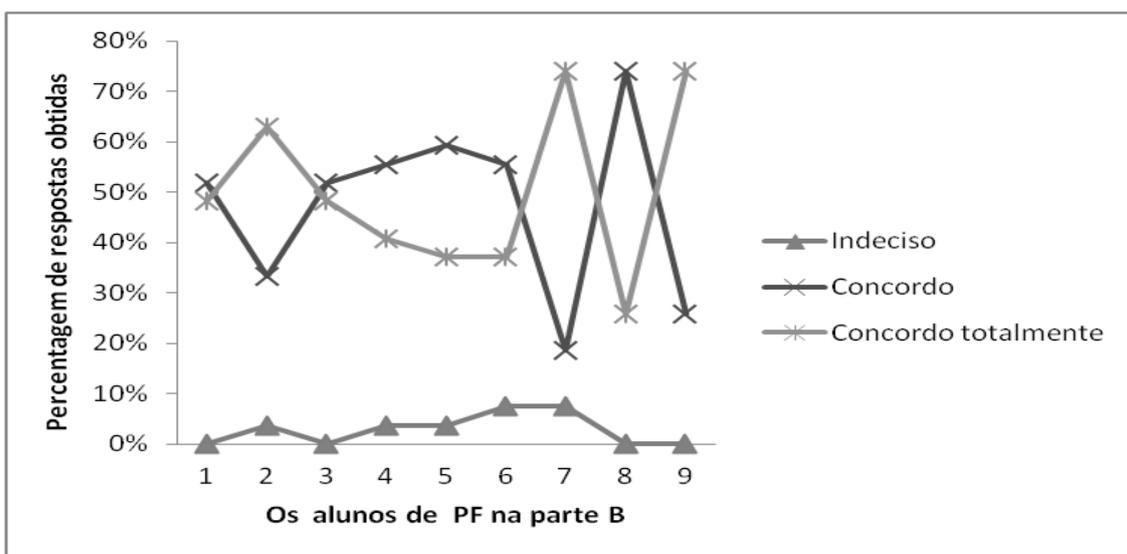


Gráfico 27: Relação docente/aluno/interação na aula na parte B pelo professor PF (N= 27).

No item 6, os estudantes são questionados quanto ao incremento e cumprimento de regras durante as aulas. Salienta-se uma diminuição de respostas indecisas de 22% para 7%, o que nos remete para uma responsabilização crescente por parte dos estudantes, que parecem perceber com o desenvolvimento do trabalho, o papel interventivo agora atribuído.

Apesar das dificuldades sentidas por PF com atribuição de maior carga horária, os alunos perceberam a sua disponibilidade para o atendimento extra aulas (item 7), o que se pode verificar no aumento de respostas totalmente concordantes após a aplicação do estudo investigativo (de 59% para 74%). A participação em debates sobre a matéria durante as aulas (item 8) resultou num aumento de respostas concordantes de 50% para 74%.

De um modo geral, os alunos de PF fazem uma apreciação muito positiva do docente (item 9) como se pode ler no aumento das percentagens de alunos totalmente concordantes de 67% para 74% após a aplicação do projeto.

	Discordo	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo
	Totalmente				Totalmente
Item 1	0%	0%	4%	44%	52%
Item 2	0%	0%	0%	15%	85%
Item 3	23%	35%	23%	15%	4%
Item 4	0%	0%	0%	56%	44%
Item 5	37%	33%	30%	0%	0%
Item 6	0%	0%	11%	41%	48%
Item 7	0%	26%	22%	41%	11%
Item 8	30%	52%	7%	7%	4%
Item 9	7%	59%	11%	22%	0%
Item 10	0%	0%	0%	41%	59%
Item 11	0%	0%	0%	26%	74%

Tabela 26: A percepção dos alunos de PF quanto aos instrumentos e métodos de avaliação praticados antes da aplicação das alterações pelo professor PF (N=27), na parte A.

No que respeita à aplicação de instrumentos e métodos de avaliação (V. Tabelas 29 e 30), o professor-participante PF não suscitou alteração na percepção dos alunos, mantendo-se as percentagens de respostas dadas em ambas as categorias Concordo e Concordo Totalmente do item 1, onde os alunos são questionados quanto à adequação dos objetivos e conteúdos da unidade curricular lecionada. A apresentação de propostas e a negociação de critérios de avaliação

(item 2) por parte do professor PF foi percebida igualmente com respostas muito positivas situadas entre as respostas Concordo (antes 15% e depois 11%) e Concordo Totalmente (antes 85% e depois 89%), o que remete para uma prática habitual do docente. Os estudantes consideram no entanto que a avaliação desta unidade curricular poderia ser diferente (item 3), como se pode ler no aumento de respostas totalmente concordantes após a aplicação do projeto de PF (um aumento de 4% para 17%).

O uso de práticas avaliativas por parte do professor-participante PF de caráter formativo e contínuo foi identificado pelos estudantes com um aumento significativo de respostas totalmente concordantes de 44% para 74%. Destas percentagens podemos concluir que embora o professor usasse práticas de avaliação formativas anteriormente, estas não seriam percebidas como tal pelos estudantes.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Item 1	0%	0%	4%	44%	52%
Item 2	0%	0%	0%	11%	89%
Item 3	21%	31%	17%	14%	17%
Item 4	0%	0%	0%	26%	74%
Item 5	37%	33%	30%	0%	0%
Item 6	0%	0%	11%	41%	48%
Item 7	0%	26%	22%	41%	11%
Item 8	30%	52%	7%	7%	4%
Item 9	7%	59%	11%	22%	0%
Item 10	0%	0%	0%	41%	59%
Item 11	0%	0%	0%	7%	93%

Tabela 27: Grau de concordância dos alunos de PF com as alterações no âmbito dos instrumentos e métodos de avaliação praticados após a aplicação das alterações pelo professor PF (N=27) na parte B.

Atendendo aos aspetos de influência pessoal e de subjetividade inerente às práticas avaliativas (item 5), o docente PF é percebido pelos alunos do mesmo modo antes e após a aplicação do estudo, como se pode ler nas percentagens invariáveis. As mesmas leituras podem ser lidas nas respostas ao item 6, em que os estudantes são chamados a perceber o sentido de justiça inerente às práticas de avaliação do docente PF. Mantêm-se neste item 11% de alunos

Indecisos, 41% de alunos concordantes com o desempenho do professor e 48% de alunos totalmente concordantes. O uso da avaliação maioritariamente sumativa (item 7) foi identificada pelos alunos do mesmo modo antes e após aplicação do projeto, o que nos remete para práticas passivas na apreciação por parte dos estudantes (mantêm-se inalteradas as percentagens antes e após a investigação). Ainda assim, 30% dos alunos discordam totalmente do uso exclusivo de testes e exames na prática avaliativa (item 8) salvaguardando o aspeto de responsabilização consciente da aprendizagem atribuída ao aluno neste novo contexto de ensino superior. Este aspeto remete igualmente para o papel ativo do aluno, que é chamado a pronunciar-se sobre a avaliação praticada e a atribuir um juízo sobre a prática docente.

Neste sentido, o professor-participante PF destaca-se na perceção dos seus alunos (59%) antes e após aplicação do projeto (item 9). Ao ser chamados a pronunciar-se sobre o ato avaliativo, os alunos de PF são unânimes em considerar a avaliação como uma prática difícil (item 10) como se pode ler nos 41% de alunos concordantes e nos 59% de alunos totalmente concordantes. No item 11, os alunos são inquiridos na identificação de grelhas de observação, questionários, relatórios ou outros instrumentos de avaliação a ser usados pelo professor-participante PF na sua prática diária. Aqui os estudantes são unânimes em identificar aqueles instrumentos como praticados pelo professor, como se pode ler no aumento de 74% para 93% de respostas totalmente concordantes após a aplicação da investigação. Diminuíram neste item de 26% para 7% as respostas concordantes, não se verificando outro tipo de respostas.

Da apreciação global do professor-participante PF os alunos percecionam um desempenho muito positivo e atualizado quer na aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem, quer nas práticas avaliativas partilhadas e compreendidas pelos estudantes. Estes resultados permitem auferir a importância de projetos da natureza daquele que aqui se exemplifica, por permitirem reajustes nas práticas de ensino e a exploração de opções entretanto geradas pelo conhecimento produzido.

2.4. As conceções dos professores nas fichas de autorreflexão

Como princípio de análise, numa leitura quantitativa dos dados obtidos das fichas de autorreflexão nas matrizes geradas pelo software Nvivo7, podemos observar a distribuição das categorias de análise pelas 3 Temáticas abordadas na investigação, como se pode ler no Gráfico 31.

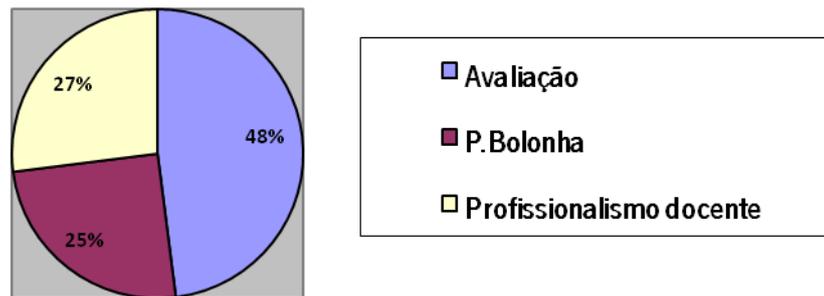


Gráfico 28: Distribuição semântica do discurso na construção das Fichas de Autorreflexão

Na construção das fichas aplicadas aos professores-participantes privilegiamos os discursos conferidos ao tema Avaliação sendo-lhe atribuído uma série de 17 categorias correspondentes a 48% de texto codificado. Os restantes 25% e 27% são alocados às 9 categorias dentro da temática do Processo de Bolonha e às 10 últimas categorias sobre a Profissionalidade docente respetivamente. Não são aqui contemplados os enunciados sem classificação.

Lendo agora os totais absolutos obtidos antes e após a aplicação dos respetivos projetos individuais de investigação na a seguir, verificamos um aumento significativo de referências geradas sobre a temática Avaliação (de 142 para 182), um ligeiro aumento do número de referências geradas na temática do Processo de Bolonha (de 51 para 66) e uma ligeira diminuição do número de referências geradas sobre o tema Profissionalismo Docente (de 75 para 81). Foram no total geradas 597 referências nas fichas de autorreflexão dos professores-participantes. (Não foram incluídas as referências dos docentes JCM e MR por não constituírem projetos no estudo realizado, sendo apenas utilizadas na análise dos discursos para melhor contextualização do momento de desenvolvimento da investigação).

	Avaliação (referências)	Processo de Bolonha (referências)	Profissionalismo Docente (referências)
Antes da aplicação do projeto individual	142	51	75
	53%	19%	28%
Depois da aplicação do projeto individual	182	66	81
	55 %	20%	25%

Tabela 28: Distribuição semântica evolutiva do discurso das Fichas de Autorreflexão dos professores-participantes

Ainda na continuidade da leitura quantitativa dos dados de investigação e tendo presente o principal objetivo do estudo que é o da verificação de ocorrência de mudança antes e após aplicação dos projetos individuais, analisamos agora as diversas distribuições de ocorrências relativas às 3 temáticas abordadas nas fichas de autorreflexão dos professores.

Na Temática da Avaliação o Gráfico 29 mostra a distribuição das ocorrências ao longo das 17 categorias presentes nos registos. Ao compararmos as ocorrências obtidas antes e após a aplicação dos projetos individuais verifica-se uma incidência quase invertida de algumas categorias, salientando-se a categoria "Classificatória" com a passagem de 76% das ocorrências para 24%, o que em termos absolutos representa um decréscimo para 1/3 dos discursos proferidos. Ao nível do discurso, a conceção de avaliação associada a uma nota ou classificação está presente em enunciados como:

"Posso avaliar com diálogos e faço-o, mas para fins de "prova" tanto perante o estudante como perante a instituição prefiro sem dúvida um registo, por isso a avaliação escrita." (PES)

"Ser bom professor implica necessariamente ser um bom avaliador. Na nossa "cultura" educativa a existência de uma nota é fundamental! Devemos minimizar os riscos de ser injustos na avaliação. Infelizmente temos que dar uma nota final, é difícil mas não há outra forma de avaliar. Eu não conheço outra forma de avaliar!" (JCM)

"De facto, geralmente na avaliação tem sido executada como se fosse independente do projeto pedagógico global do curso e do próprio processo de aprendizagem. Numa visão equivocada dedica-se a atribuir notas e conceitos, numa função meramente classificatória, destinada a aprovação ou não do aluno numa determinada disciplina. Até pela meritocracia que é necessário desenvolver, a classificação é fundamental." (MR)

" A necessidade de uma nota julgo que não é nossa, é da sociedade, é do mundo do trabalho, da forma que as coisas estão é impossível começar a fazer processos de avaliação sem uma nota definida, escrita, mensurável e acima de tudo comparável. " (RR)

Depois da aplicação dos projetos individuais de investigação, verifica-se um desvio dos discursos proferidos pelos docentes, onde a avaliação não representa mais uma preocupação de classificação, mas antes, uma preocupação de equidade visível na diminuição acentuada do número de ocorrências verificadas como se pode ler:

" (A avaliação deve ser) Justa, dentro daquilo que é negociado no início das aulas. Baseio-me no resultado da negociação que fazemos no início das aulas. Os alunos são "bons avaliadores" e eu não introduzi novos critérios. Na discussão da metodologia e ponderação da avaliação, apenas foram alteradas algumas ponderações por sugestão dos estudantes." (DG)

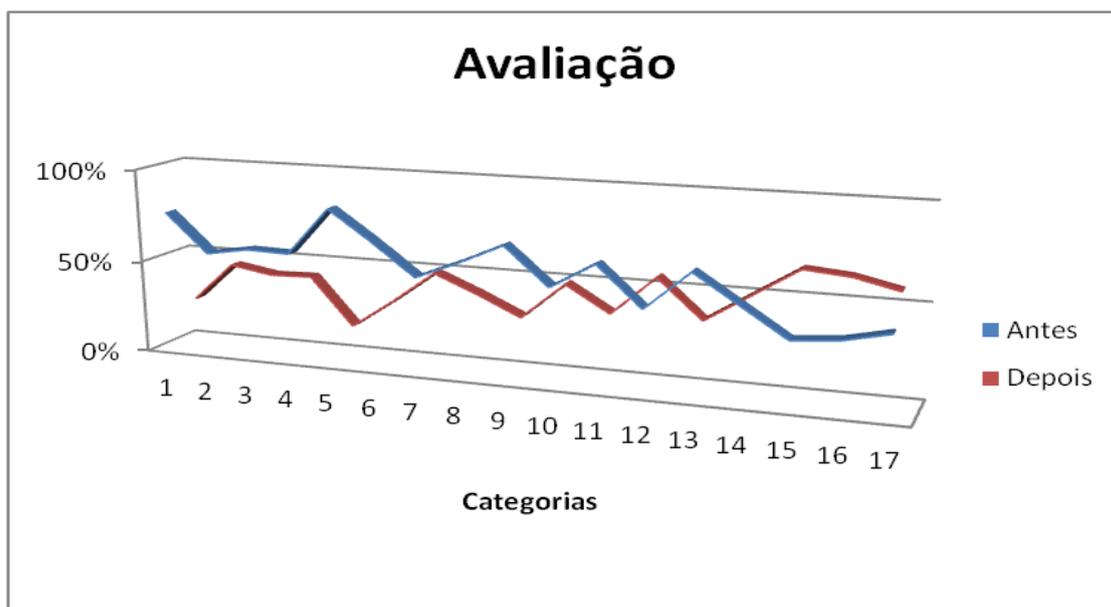


Gráfico 29: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Avaliação

Legenda: 1- Classificatória; 2- Continua; 3- Corresponsabilização; 4- Critérios; 5- Desafio; 6- Discussão; 7- Estratégias; 8- Imparcialidade; 9- Integrada; 10- Justiça; 11- Linguagem comum; 12- Modalidades; 13- Negociação; 14- Processo; 15- Reguladora; 16- Subjetividade; 17- Valores pessoais

As categorias "Continua", "Corresponsabilização" e "Critérios" apresentam, como se pode ler no Gráfico 32, valores muito semelhantes no início e fim dos projetos individuais e que indiciam a presença, à partida, de estereótipos associados a práticas de ensino inovadoras. A manutenção de ocorrências muito semelhantes nestas categorias vem confirmar a necessidade de demonstração de conhecimento didático antes da aplicação do projeto que se revela efetiva nas práticas, após a realização das investigações por parte dos docentes.

Igualmente na categoria "Desafio" relativa à Avaliação, se verifica um acentuado decréscimo de 84% para 16%. A imagem presente nos professores de avaliação enquanto repto encontra-se presente em discursos como:

"Pensar avaliação significa enfrentar alguns desafios. Devemos entendê-la como parte essencial do processo de aprendizagem, visto que incide tanto sobre o sujeito da aprendizagem quanto sobre o currículo. Embora cada vez mais acredite que se o processo não for bem entendido pelos estudantes esse é um campo minado e pode ser uma fonte causadora de problemas na relação professor-aluno. Mais, se o professor insistir em técnicas imperialistas e fora de contexto onde o aluno não se reveja, temos um problema à porta." (MR)

Outro professor-participante na investigação refere:

"Os momentos de avaliação são sem dúvida o mais difícil e complexo do acto de ser docente. É, na minha opinião, um momento muito importante, que tem que ser levado a cabo sempre com o mesmo princípio, nunca prejudicar o aluno seja em que circunstâncias forem." (RR)

As categorias "Discussão" (6) e "Imparcialidade" (8) apresentam no gráfico percentagens que vão diminuindo no início e fim dos projetos individuais, passando de 68% para 32% na primeira e, de 61% para 39% na segunda. A categoria "Estratégia" apresenta valores semelhantes antes e depois das investigações. Em termos discursivos, estas categorias integram uma imagem de avaliação processual e portanto de afirmação de práticas novas de ensino e aprendizagem:

"As aulas deixaram de ser meramente expositivas e os componentes de discussão e pesquisa passaram a fazer parte da rotina das aulas teóricas e práticas. A avaliação passou a ser efectivamente contínua com 5 a 6 frequências por semestre e componente de participação nas aulas teóricas e avaliação diária de desempenho e questionário nas aulas práticas." (PES)

Que no início do processo de investigação pareciam não estar definidas enquanto estratégias de ensino:

"Acho que não modifiquei grandemente as minhas avaliações, até porque recorro aos mesmos materiais de sempre." (DG)

Mas que no fim do trabalho se destacava pela confirmação de propostas mais aceites pelos alunos:

"Decidimos introduzir nas aulas tutoriais uma vertente mais prática em que os alunos vão construindo o caso clínico para ser defendido no final da unidade curricular. Sim agora considero ter mais maturidade na minha avaliação e a verdade é que deixei de ter queixas por parte de alguns alunos." (PF)

Da análise do gráfico destaca-se a categoria "Integrada" (9) que apresenta uma grande diminuição do número de ocorrências passando de 71% para 29%. Este acontecimento pode explicar-se pela evolução de conhecimentos que os professores vão apresentando ao longo da investigação. A nível do discurso destaca-se a componente reflexiva dos docentes:

"O que faço, normalmente é juntar um pouco dos dois mundos, ou seja, a parte escrita, mensurável, imutável, com a avaliação teórica, com base em momentos de avaliação orais." (RR)

Verifica-se nas ocorrências finais uma diferente imagem do ser aluno na avaliação:

"Como já disse eles são muito exigentes uns com os outros, mas para serem mais justos ainda preparamos no início da aula folhas de registo que eles podiam consultar quando quisessem ver o ponto da sua situação. Acima de tudo deve ser acordada entre todos e bem justificada para não haver dúvidas. Os alunos devem ter tempo para pensarem sobre ela (avaliação)." (PF)

No que respeita à "Justiça" verificam-se percentagens muito semelhantes no início e fim dos projetos (de 52% para 48%), destacando-se no entanto a natureza das ocorrências que antes da investigação representa um discurso de informação e procura de empatia por parte da investigadora:

"É a prática mais difícil em todo o processo de ensino. Deverá haver esta cultura comum de linguagem, entre aluno/professor. Depois de negociado o processo de avaliação todos (alunos e professores) devem respeitar este processo e não subverter as regras durante o processo, que poderá beneficiar uns em detrimento de outros. A AVALIAÇÃO DEVE SER JUSTA PARA TODOS." (JCM)

"Mas na realidade tento combater esse facto e tento fazer uma reflexão sobre o processo. Acredito que na dúvida entre um 9,4 ou um 7,4 a minha aferição avaliativa não é assim tão perfeita e dou sempre o benefício da dúvida ao estudante." (MR)

Comparadas com os discursos finais dos professores em que se verifica uma confirmação pelas práticas entretanto refletidas e adotadas:

"As discussões em tutorial, já implementadas. Também com o intuito de procurar as dificuldades individuais e procurando colmatá-las. Imparcialidade através de tabelas de avaliação, critérios específicos que vou avaliando no decorrer das tutoriais, bem como as auto e hetero-avaliações feitas pelos próprios alunos. A negociação deve ser feita de forma equilibrada, justa e fundamentada." (PG)

"Todos os dados relativos à unidade curricular eram transmitidos aos alunos no 1º dia de aulas por um pequeno guia, formas de avaliação/datas/momentos/objectivos/conteúdos etc., nesse mesmo dia, procedíamos às alterações ditadas em reunião de turma. No meu/nosso caso estávamos sempre mais do que um docente nas avaliações, diversificávamos os momentos de avaliação entre práticos/teóricos e apresentação de trabalhos com o intuito de reduzir o erro ao mínimo...ter a certeza que o conseguimos a 100%, não, não conseguimos. Esta parte da actividade docente é sem dúvida a mais difícil e a que gera mais controvérsia nas relações docentes/alunos." (RR)

A comparação das percentagens relativas à categoria "Linguagem comum" reflete um dos nossos objetivos, propostos na elaboração do projeto colaborativo de investigação, em que se verifica uma diminuição acentuada dos valores passando de 65% para 35%. A explicação para este facto é dada pelo atingimento parcial dos mesmos objetivos, servindo de indicador em termos de avaliação do projeto na sua generalidade. Os dados obtidos são favoráveis mas insuficientes o que abre fundamentos para investigações futuras desta natureza. As ocorrências refletem discursos propiciadores no início da investigação:

"Não acho que a avaliação seja uma prática fácil. O el Dourado de uma avaliação comum e uniforme é uma utopia." (MR)

"Avaliar é difícil mas acredito que é possível uma linguagem comum de avaliação, onde todos se entendam sem grande esforço." (PF)

"Nunca tive medo de represálias, agora é uma preocupação constante minha tentar ser compreendido e compreender os alunos, especialmente em relação à avaliação, que é na minha opinião o momento mais difícil e ambíguo no desempenho das minhas funções docentes." (RR)

"Em termos de novas práticas docentes de avaliação, penso que a introdução de reflexão partilhada entre docentes é de extrema importância para que um grupo seja coeso e que todos falem a mesma linguagem." (RR)

Mas no final pouco conclusivos:

"Eles habitualmente não mentem, mas penso que ainda não perceberam os meus métodos. Justa, dentro daquilo que é negociado no início das aulas. Baseio-me no resultado da negociação que fazemos no início das aulas." (DG)

"Sim concordo com a opinião deles. Numa relação saudável, procurando sempre a distinção "professor-aluno-amizade". (PG)

"Uso agora Ppt, esquemas, explicação oral e discussão com os estudantes. Os alunos são "bons avaliadores." (PES)

A identificação das práticas em "Modalidades" sobe de 44% de incidência para 56% com a aplicação do projeto investigativo de cada professor-participante. Os discursos proferidos pelos professores refletem conhecimento informado crescente ao longo da investigação. Antes do projeto:

"Negoceio na primeira aula. No entanto é de salientar que é sempre o docente a propor as metodologias (2 ou 3 diferentes) e os estudantes depois discutem, ponderam e escolhem." (PES)

" Reflecto muito com os alunos sobre as nossas aulas, sobre todos os assuntos." (JCM)

Que no fim da investigação aparecem muito explicados:

"Para comunicar usei muito os exemplos que expliquei a todos e repeti se necessário. Uso agora tabelas de registo de observação dos alunos. Regra geral eles são mais exigentes do que eu mas penso serem justos salvo raras exceções. Eles usam muito a comparação de uns com os outros." (PF)

"Tentei diversificar as formas de avaliação (escrita, prática e acima de tudo continua ao longo do semestre). Neste último semestre propus de forma a não causar constrangimentos aos alunos poderiam emitir a sua opinião sob o anonimato (por email)." (RR)

Os processos de "Negociação" da avaliação diminuem acentuadamente de 65% para 35% o que permite inferir o predomínio do discurso enquadrado nas velhas metodologias de ensino, ou seja, se antes da aplicação dos projetos individuais os testemunhos iam no sentido de comprovar o uso de processos de negociação da avaliação, no final da investigação, essa necessidade aparecia diluída em referências práticas como se pode ler dos discursos a seguir apresentados.

Antes:

"Sim, faço com os alunos no primeiro dia de aula (negociação) Apresento propostas, no mínimo duas. Ajudo-os a escolher e a pensar o que querem da avaliação." (DG)

"São introduzidas alterações propostas pelos alunos e nas primeiras aulas fica definida a avaliação com a entrega a todos os alunos de um guia da UC onde consta as datas, ponderações e momentos de avaliação." (JCM)

"Sim negoceio. No início de cada módulo mediante os instrumentos e critérios que os alunos encontrem pertinentes para a sua avaliação e seus conhecimentos." (PG)

No fim do projeto:

"Apresentação em Ppt, diálogo com os estudantes no início da UC. Avaliação contínua, construção de posters científicos em grupo avaliados segundo critérios definidos previamente. Ppt, explicação oral são usadas para aumentar o sucesso deles." (DG)

"Em cada tipo de avaliação (escrita, oral e prática) são introduzidos parâmetros que abrangem todos os itens a avaliar, todos têm a mesma oportunidade de se pronunciar, respeitando o tempo individual de resposta de cada um e com diferentes graus de dificuldade para que possa avaliar na realidade quem sabe mais e quem sabe menos." (PES)

A categoria "Processo" não apresenta qualquer tipo de variabilidade mantendo-se antes e após a aplicação do projeto individual nos 50%. A avaliação enquanto processo está muito presente nos discursos e conceções dos professores-participantes:

"Pensar avaliação significa enfrentar alguns desafios. Devemos entendê-la como parte essencial do processo de aprendizagem, visto que incide tanto sobre o sujeito da aprendizagem quanto sobre o currículo." (MR)

"A avaliação, ou o seu processo, é normalmente negociada no início de cada ano letivo, com especial enfoque na avaliação contínua (maior percentagem na nota final), sendo que, esta percentagem é sugerida por mim, mas acordada com a turma inteira." (RR)

"Deve ser sempre discutida com os alunos (a avaliação). Através de grelhas de observação e registo que eles também possuem e assim acompanham todo o processo. Sim. Uso grelhas e outros instrumentos." (DG)

"Não gostam muito das avaliações orais que faço de surpresa, embora tenha sido acordado fazê-lo. Decidimos introduzir nas aulas tutoriais uma vertente mais prática em que os alunos vão construindo o caso clínico para ser defendido no final da unidade curricular. Todos os dias trabalham em grupo para "descobrir" o diagnóstico provável do "doente". (PG)

Nas categorias de ocorrências de avaliação "Reguladora" e da presença de "Subjetividade" verifica-se um aumento do nº dos discursos de 35% para 65% e de 37% para 65%, respetivamente. Verifica-se efetiva introdução destes elementos na linguagem dos docentes:

(Reguladora)

"Propusemos que o aluno fosse avaliado nos aspectos da aquisição das atitudes, comportamentos e competências (avaliação formativa) e na verificação da aquisição dos fundamentos das ciências da saúde (avaliação sumativa)." (MR)

"A avaliação passou a ser efetivamente contínua com 5 a 6 frequências por semestre e componente de participação nas aulas teóricas e avaliação diária de desempenho e questionário nas aulas práticas." (PES)

(Subjetividade)

"Ter a certeza que encontrei a metodologia mais atrativa...julga que ninguém o pode afirmar com 100% de certeza, tentei diversificar as formas de avaliação (escrita, prática e acima de tudo contínua ao longo do semestre) Este último de forma a não causar constrangimentos aos alunos poderiam emitir a sua opinião sob o anonimato, relativamente às mudanças que pretendiam ver implementadas na sala de aula. Quer por tel., quer por mail especialmente este último de forma a não causar constrangimentos aos alunos poderiam emitir a sua opinião sob o anonimato, relativamente às mudanças que pretendiam ver implementadas na sala de aula." (RR)

Quanto aos "valores pessoais" a categorização sobe de 42% para 58% no fim do projeto representando um reconhecimento refletido da influência pessoal no ato de avaliar:

"Os métodos de avaliação que proponho penso serem os melhores."(DG)

" Não tenho receio de represálias ou de falta de comunicação com os alunos. Está sem dúvida influenciada pelos valores pessoais (a avaliação). Por mais que tente há sempre coisas às quais dou mais valor que outras." (PES)

"Devemos minimizar os riscos de ser injustos na avaliação. Infelizmente temos que dar uma nota final, é difícil mas não há outra forma de avaliar. Eu não conheço outra forma de avaliar." (JCM)

"Claro que falei da minha avaliação com colegas aliás o diálogo é muito importante sim. Penso que foi feito o que era possível fazer-se mediante as circunstâncias. O aluno parece-me, são agora mais responsáveis pelas suas notas e há mais equidade e justiça na avaliação." (PES)

"A verdadeira justiça num processo de avaliação não existe, o erro está sempre presente, no meu/nosso caso estávamos sempre mais do que um docente nas avaliações, diversificávamos os momentos de avaliação entre práticos/teóricos e apresentação de trabalhos com o intuito de reduzir o erro ao mínimo...ter a certeza que o conseguimos a 100%, não, não conseguimos. Esta parte da atividade docente é sem dúvida a mais difícil e a que gera mais controvérsia nas relações docentes/alunos. Só para dar um exemplo, numa disciplina tivemos mais de 8 momentos de avaliação ao longo do semestre." (RR)

Na temática do Processo de Bolonha foram produzidas, como referido anteriormente, 9 categorias analisadas antes e após a aplicação dos projetos de investigação individual.

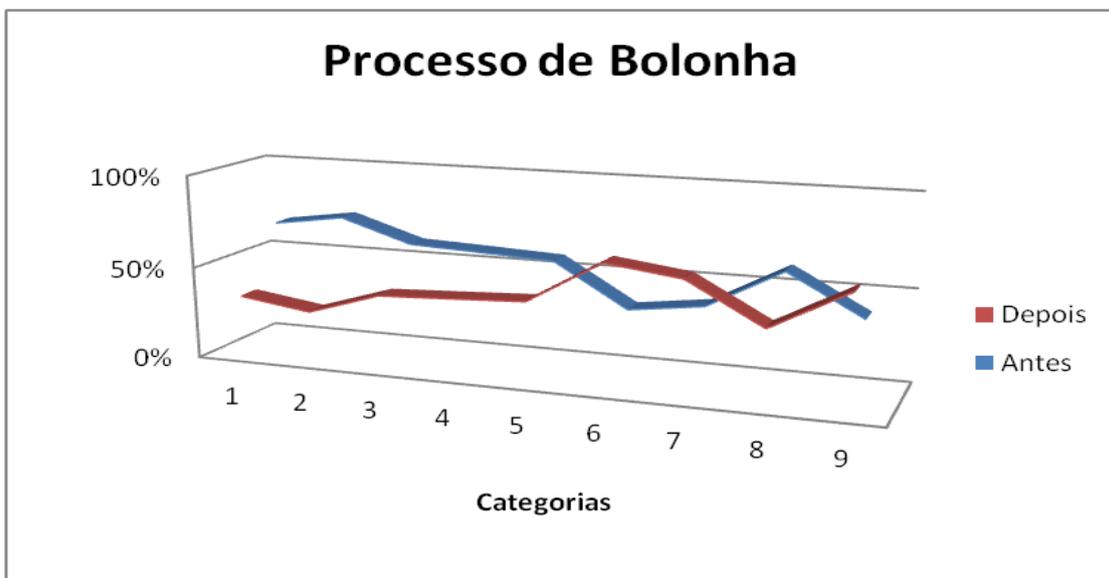


Gráfico 30: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Processo de Bolonha

Legenda: 1- Burocracia; 2- Constrangimentos; 3- Ensino PBL (Problem-Based Learning); 4- Metodologias; 5- Mudança; 6- Novo paradigma de ensino; 7- Pesquisa; 8- Tutoria; 9- Velho paradigma de ensino.

Comparando no Gráfico 33 as incidências obtidas antes e após a elaboração dos projetos, verifica-se uma série de ocorrências praticamente invertidas especialmente nas categorias "Burocracia" e "Constrangimentos". A passagem de 67% para 33% e de 72% para 28% respetivamente é explicada pelos discursos a seguir:

"Na realidade o projecto de Bolonha, tal qual eu o vejo e me revejo, não foi mais do que um processo burocrático para tentar uniformizar currículos e boas práticas." (MR)

"Para dizer a verdade já tinha introduzido algumas alterações antes de Bolonha o exigir. Por exemplo as aulas tutoriais eram já das minhas práticas." (PF)

" Dizer que alterei profundamente não é verdade!" (RR)

"Acho sinceramente que nunca percebi bem o que é o Processo de Bolonha. Continuo a fazer as apresentações em slide (estilo normal das aulas); sempre que tento fazer perguntas aos alunos para refletirem, não chegam à resposta "certa" ou à "resolução". (DG)

Que após as investigações realizadas aparecem:

"Considero a avaliação possível dentro dos parâmetros a que estamos restritos baseados na percepção que tenho das necessidades e preferências dos estudantes. Sim, questiono os meus alunos acerca do interesse das minhas aulas. Especialmente quando noto um aumento da ausência nas aulas. Não tenho receio de represálias ou de falta de comunicação com os alunos." (PES)

" (já faço isto desde o início...não foi com Bolonha que apareceu). (discutir com os alunos sobre as aulas) ". (RR)

Relativamente à categoria "Ensino PBL-" a percentagem de ocorrências desce ligeiramente de 60% para 40%, o que é explicado pelo facto de apenas o curso ministrado por PG e MR terem iniciado esta prática metodológica:

"O grande benefício de Bolonha foi que, apesar de não o ser na sua génese, serviu como porta aberta para uma série de iniciativas e projectos educativos que precisavam de um catalisador para serem iniciados. No nosso caso a introdução do PBL (Problem-Based Learning) numa versão híbrida e contextualizada com a realidade ISAVE foi a grande novidade que Bolonha nos trouxe." (MR)

"Sim alterei e introduzi a metodologia PBL. Sim as minhas práticas são agora diferentes porque avalia os alunos sob a forma de tutoriais." (PG)

Após o projeto:

"A negociação deve ser feita de forma equilibrada, justa e fundamentada. Usei as tabelas referidas e que enviei em anexo. Sim começamos a falar. Mesmo como divulgação e esclarecimento em relação ao PBL, visto ter falado com poucas pessoas que usam este método." (PG)

As categorias "Metodologias" e "Mudança" apresentam no gráfico pequenas variações antes e após a aplicação dos projetos. As distribuições de 58% para 42% e de 57% para 43% são explicadas pelo conhecimento prévio demonstrado pelos professores relativamente à identificação de práticas não atribuídas especificamente ao contexto de aplicação do Processo de Bolonha:

"Sim alterei os meus métodos com o PB. Apesar de não considerar alterações profundas, foram feitas algumas." (JCM)

"Nas aulas práticas, são por inúmeras vezes os alunos que as leccionam, sob a orientação dos docentes uma vez mais, de forma a fomentar a discussão e a sensação de proximidade com o trabalho na vida real. Estamos lá, os docentes, muitas vezes para orientar e aprofundar o conhecimento...e, fomentar a dúvida, elaborar e tentar criar casos práticos das vivências hospitalares." (RR)

Que na categoria "Mudança":

"No entanto, utilizo e já utilizava métodos de ensino "relativamente" centrados no aluno, por exemplo: por várias vezes é o aluno que leciona a aula, sob a minha orientação, ou seja, é ele que apresenta perante a turma e o docente a temática que estamos a abordar, para que seja da responsabilidade do aluno a busca pelo conhecimento e o saber, sempre sob a minha orientação (sempre que precisam)." (RR)

"Se perguntarmos aos estudantes como gostariam que fosse, ou não sabem como ou há uma diversidade tão grande de sugestões que é praticamente impossível encontrar um consenso passível de passar à prática." (PES)

No "Novo paradigma de ensino" estão presentes alguns discursos que explicam o aumento de 33% para 67% das incidências, em que os professores identificam as suas práticas como sendo *novas* no contexto do Processo de Bolonha:

"Optei por introduzir a realização de trabalhos em casa, com a definição dos objectivos do trabalho e bibliografia aconselhada. Todos os alunos produziram uma aula que é apresentada em sala de aula. Esta aula é feita com a minha colaboração e apoio antes de ser apresentada. Durante a aula de apresentação fazemos um debate para esclarecer algumas matérias. Em alguma UC é pedido um trabalho sobre um tema proposto." (JCM)

"Alterei mas não profundamente nem em função do PB. Sim, questiono os meus alunos acerca do interesse das minhas aulas. Especialmente quando noto um aumento da ausência nas aulas." (PES)

Depois dos processos de investigação de cada um, os professores consideram estar integrados no novo paradigma de ensino:

"Em cada tipo de avaliação (escrita, oral e prática) são introduzidos parâmetros que abrangem todos os itens a avaliar, todos têm a mesma oportunidade de se pronunciar, respeitando o tempo individual de resposta de cada um e com diferentes graus de dificuldade para que possa avaliar na realidade quem sabe mais e quem sabe menos." (PES)

"Os alunos preferem as aulas tutoriais e a portanto a formação contínua, sentem-se menos pressionados. Não gostam muito das avaliações orais que faço de surpresa, embora tenha sido acordado fazê-lo. Decidimos introduzir nas aulas tutoriais uma vertente mais prática em que os alunos vão construindo o caso clínico para ser defendido no final da unidade curricular." (PF)

Olhando para as percentagens relativas à categoria "Pesquisa", verifica-se um aumento significativo de 38% para 62%, correspondente a discursos evidentes de práticas reflexivas como se pode ler:

" O que tento fazer é negociar com os alunos logo no início das aulas, assim evito surpresas negativas com os alunos. " (PF)

" Sim, questiono os meus alunos acerca do interesse das minhas aulas. Especialmente quando noto um aumento da ausência nas aulas." (PES)

Que após os projeto são caracterizados pela explicitação de práticas efetivas:

"Introduzi tudo o que é possível fazer na prática com as condições que temos. Avaliação contínua, discussão de casos clínicos, aplicação prática dos conteúdos teóricos. Uso agora Ppt, esquemas, explicação oral e discussão com os estudantes. Os alunos são "bons avaliadores". Penso que foi feito o que era possível fazer-se mediante as circunstâncias. O aluno parece-me, são agora mais responsáveis pelas suas notas e há mais equidade e justiça na avaliação." (PES)

"Fazendo pontos de situação ao longo das tutoriais, comunicamos melhor. Há imparcialidade através de tabelas de avaliação, critérios específicos que vou avaliando no decorrer das tutoriais, bem como o auto e hetero-avaliações feitas pelos próprios alunos. Sim concordo com a opinião deles. Numa relação saudável, procurando sempre a distinção "professor-aluno-amizade". (PG)

Na categoria "Tutoria" verifica-se igualmente inversão de 60% para 40% explicada pela utilização de práticas congruentes com a tutoria pelos mesmos docentes:

"Para dizer a verdade já tinha introduzido algumas alterações antes de Bolonha o exigir. Por exemplo as aulas tutoriais eram já das minhas práticas." (PF)

" Sim as minhas práticas são agora diferentes porque avalia os alunos sob a forma de tutoriais. " (PG)

O que evidencia práticas semelhantes ao longo dos projetos:

"Decidimos introduzir nas aulas tutoriais uma vertente mais prática em que os alunos vão construindo o caso clínico para ser defendido no final da unidade curricular." (PF)

"Discussões em tutorial, já implementadas, também com o intuito de procurar as dificuldades individuais e procurando colmatá-las." (PG)

No "Velho paradigma de ensino" estão incluídos enunciados que explicam a tendência de subida de 38% para 62% por se incluir nos discursos proferidos, uma tendência para práticas tradicionais antes da aplicação do projeto:

"Continuo a fazer as apresentações em slide (estilo normal das aulas); sempre que tento fazer perguntas aos alunos para refletirem, não chegam à resposta "certa" ou à "resolução". " (DG)

"No entanto, utilizo e já utilizava métodos de ensino "relativamente" centrados no aluno, por exemplo: por várias vezes é o aluno que leciona a aula, sob a minha orientação, ou seja, é ele que apresenta perante a turma e o docente a temática que estamos a abordar, para que seja da responsabilidade do aluno a busca pelo conhecimento e o saber, sempre sob a minha orientação (sempre que precisam). " (RR)

Mas que após a realização dos projetos apresenta ainda maior incidência (ainda que não consciente):

"Justa, dentro daquilo que é negociado no início das aulas. Baseio-me no resultado da negociação que fazemos no início das aulas. Às vezes considero as avaliações deles pouco fiáveis. " (DG)

"O método/instrumento mais importante é o docente ser um líder na sala de aula, não um chefe, um líder em quem os alunos se possam rever no dia-a-dia da prática profissional, ouvir os alunos mas conseguir sempre que necessário mudar a orientação das coisas é de extrema importância (não é por acaso que somos mais velhos, experiente e globalmente mais sabedores que os nossos alunos)." (RR)

No que concerne à Temática "Profissionalismo Docente" foram incluídas 10 categorias de análise discursiva presente nas perceções dos professores antes e após a realização dos

projetos individuais. O Gráfico 34 a seguir apresentado representa as percentagens das evidências recolhidas em cada categoria.

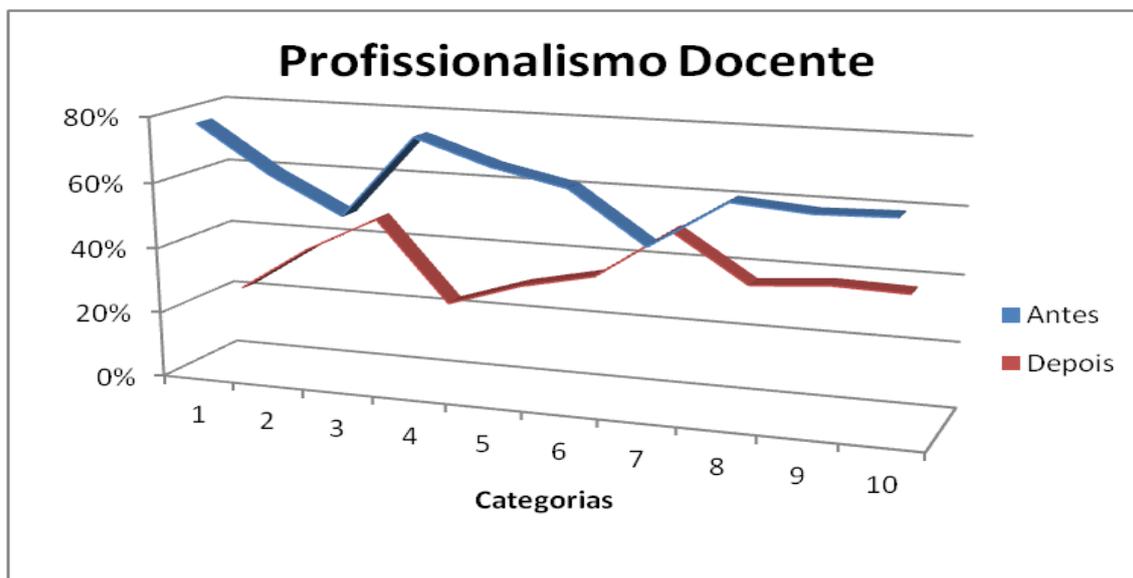


Gráfico 31: Distribuição das ocorrências discursivas na temática Profissionalismo Docente

Legenda: 1- Comunicação; 2- Conhecimento; 3- Democracia; 4- Diálogo; 5- Divulgação; 6- Iniciativa; 7- Investigador; 8- Motivação; 9- Paixão pelo ensino; 10- Troca de experiências

A natureza dos discursos dos professores antes da aplicação do projeto esclarece a inversão das percentagens de 78% para 22% por revelar algum confronto na conceção de "Comunicação" efetivamente presente. De facto, com a realização dos projetos, os docentes reconhecem não ter havido lugar para comunicar, igualmente presente na categoria 4 "Diálogo" que passa de 77% para 23%. Nos enunciados categorizados podemos ver exemplos desse confronto:

"Conseguo conversar sem problemas com os colegas. Mas neste momento não o tenho feito, não este ano." (DG)

"Sim consigo conversar com outros professores. Nem com todos mas com a maior parte." (PES)

"Não tenho receio (de discutir com outros professores) porque as nossas diferentes formas de avaliação são apresentadas e discutidas junto do Diretor do Curso e dos seus pares." (JCM)

" Nem sempre (falo com colegas)." (MR)

"Sempre falei abertamente com todos sobre a minha postura na sala de aulas, a maior crítica que faço a todos os colegas é nunca nos termos sentado antes entre diferentes cursos a discutir estas e outras coisas relativas ao ensino no Isave, é um erro recorrente no ensino superior!" (RR)

"Os alunos são mais flexíveis e são uma fonte de feedback mais rica do que muitos colegas. Felizmente que há exceções e conseguimos ter momentos de pura aprendizagem e brainstorm. Para muitos colegas, a avaliação é um acto de poder e não de aprendizagem." (MR)

Depois da aplicação dos projetos:

"Todos os momentos/formas/conteúdos foram discutidos com os meus colegas de unidade curricular, programados, previstos e depois discutidos com os alunos no 1º dia de aulas com vista à melhoria anual do processo." (RR)

"Sim consigo conversar com os outros docentes, com a maioria. Não todos." (PF)

No ponto 2 correspondente à categoria "Conhecimento" verifica-se uma inversão de dados de 64% para 36% explicado pela menor necessidade de demonstração de conhecimento entre docentes ao longo da investigação.

"Analisando objetivamente o meu desempenho, penso que há ainda muito a melhorar." (PES)

"É sempre saudável discutir ideias, argumentar, aprende-se e talvez se criem novos caminhos. Caminhos mais cimentados e com alicerces para o futuro." (MR)

"Aprender cada vez mais sobre a arte de ensinar e de aprender. Poder conversar e sentir que me compreendem." (RR)

"Julgo que sim a minha avaliação é agora mais consciente, penso ter conseguido algo de positivo e construtivo enquanto docente." (PG)

"Ter a certeza que o conseguimos a 100%, não, não consegue. Esta parte da actividade docente é sem dúvida a mais difícil e a que gera mais controvérsia nas relações docentes/alunos." (RR)

Esta tendência é acompanhada pela categoria "Troca de experiências" (ponto10) que desce de 63% para 37%. Apesar de validados os projetos pelo ponto nº8 "Motivação":

"Claro que falei da minha avaliação com colegas aliás o diálogo é muito importante sim. Penso que foi feito o que era possível fazer-se mediante as circunstâncias. O aluno parece-me, são agora mais responsáveis pelas suas notas e há mais equidade e justiça na avaliação." (PES)

Na categoria "Democracia" as ocorrências registadas permanecem quase invariáveis passando de 53% para 47%, o que a nível dos discursos não representam *mudança* como se pode ler antes e após os projetos:

"Julgo ser impossível não ter um peso neste processo aquilo que acho melhor, ou seja, as nossas próprias experiências e vivências, o nosso passado, molda-nos a opinião julga eu para uma

forma mais abrangente, democrática e acima de tudo, tentando dar ao aluno a possibilidade de ele fornecer múltiplos e variados elementos de avaliação, para que no final essa possa ser positiva." (RR)

" A negociação deve ser feita da maneira que tem sido feita. O docente propõe e os estudantes dão a sua opinião e sugerem alterações." (PF)

A "Divulgação" e a "Iniciativa" são apresentadas como categorias com tendências semelhantes verificando-se uma ligeira diminuição de 70% para 30% e de 65% para 35% respectivamente. Na divulgação antes da aplicação do projeto:

"Posso te confidenciar que já adotamos medidas de promover a presença dos alunos em sala de aula com a atribuição de 10% da nota pela assiduidade, tentando combater o flagelo das faltas injustificadas. Esta medida foi discutida e aceite por todos os docentes de radiologia de forma a garantir que os estudantes estariam nas aulas teóricas. " (JCM)

Na iniciativa antes da aplicação do projeto:

"Pretendo melhorar o meu desempenho como docente. Aprender novas metodologias, conhecer outras, implementar novos métodos de avaliação tornando-a mais justa e objetiva". (PES)

Que no fim da apresentação do projeto aparecem:

"Sim começamos a falar. Mesmo como divulgação e esclarecimento em relação ao PBL, visto ter falado com poucas pessoas que usam este método." (PG)

"Parece-me que consegui atingir os meus objetivos iniciais, sim.
Introduzi tudo o que é possível fazer na prática com as condições que temos." (PES)

A imagem de professor "Investigador" tal como na categoria "Democracia" mantém-se imutável no início e fim do projeto de investigação de cada professor ocorrendo, como se pode ler no gráfico, nos 50%. A conceção de investigação vem valorizar ainda que indiretamente, as iniciativas, a motivação e a troca de experiências entre professores, mesmo que sem significado percentual, mas assinalável nos discursos:

" Para comunicar usei muito os exemplos que expliquei a todos e repeti se necessário. Uso agora tabelas de registo de observação dos alunos. Regra geral eles são mais exigentes do que eu mas penso serem justos salvo raras exceções. Eles usam muito a comparação de uns com os outros." (PF)

"Julgo que sim a minha avaliação é agora mais consciente, penso ter conseguido algo de positivo e construtivo enquanto docente. (PG)

A "Paixão pelo ensino" está, apesar do desencanto na investigação, presente no início e no fim dos projetos, como se explica na descida das ocorrências de 63% para 38%. Os discursos dos professores são no entanto positivos e portanto validam a investigação realizada:

"No entanto considero que houve uma evolução (positiva? negativa?) de ano para ano. Todos os anos letivos são introduzidos novas estratégias e eliminadas outras e até recuperadas outras. "(PES)

" Penso que sim consegui metodologias mais interessantes para eles. Às vezes falo. Acho que sim, a minha avaliação parece-me mais justa mas os alunos devem saber melhor do que eu." (DG)

1.1. As conceções dos professores na entrevista e nos registos das reuniões

A entrevista semiestruturada que realizámos no início da investigação teve como intenções uma série de propósitos de onde destacamos a "procura de significados partilhados" entre o investigador e os professores-participantes. Esta "procura" mostrou-se essencial para a atribuição de um "significado comum" na fase posterior de categorização dos discursos que estiveram na base da análise de conteúdo realizada. Tratando-se de uma primeira codificação dos significados da narrativa que valida a análise através da fidelização do discurso proferido pelo professor atribui-lhe um papel ativo na construção do significado e na produção do conhecimento (cf. Máximo-Esteves, 2008, p. 96).

No trabalho de investigação houve lugar a apenas uma entrevista em função da inexperiência da investigadora. Foram sentidos constrangimentos na conversa que se pretendia pouco formal, tendo condicionado as informações resultantes, como atrás referimos.

No sentido de ultrapassar esta dificuldade, procedemos ao registo das reuniões que foram sendo realizadas e cuja informação pouco detalhada, se resumiu a anotações pouco extensas. Procurou-se ler as motivações e reflexões dos professores investigadores em cada fase do projeto de investigação.

As informações obtidas na entrevista e nos registos das reuniões foram igualmente sujeitas à análise de conteúdo através do software NVivo7, sendo os dados tratados do mesmo modo discursivo. Em todos os métodos de investigação foram procurados indícios de validação tendo em conta os critérios de Moreira (2005). Procedeu-se de igual modo na análise do discurso, ao

acoplar os enunciados categorizados no sentido de compreender as concepções dos profissionais em desenvolvimento. Chama-se a atenção ao carácter evolutivo da análise (nas fichas de autor-reflexão era comparado o "antes" e o "depois". Agora analisamos o "durante". Os resultados da análise dos métodos referidos resultou na tabela 6:

Critérios de validação dos documentos	Entrevista	Reunião 1	Reunião2	Reunião3	Reunião4
Intencionalidade	24,36%	34,39%	26,92%	5,36%	0%
Fundamentação	17,37%	25,61%	9,45%	8,68%	0%
Estratégias Explícitas/Ação	22,62%	39,18%	48,17%	18,65%	0%
Avaliação	6,23%	39,18%	38,72%	2,35%	56,25%
Critérios de sucesso	8%	39,18%	21,25%	0%	56,25%

Tabela 29: Critérios de validação dos documentos

Os objetivos fixados no início da investigação, para a entrevista e os registos de reuniões eram:

- Conhecer as representações dos docentes sobre o Processo de Bolonha e o novo "paradigma" de ensino;
- Conhecer e compreender as concepções em avaliação dos professores;
- Conhecer e compreender as opções metodológicas dos docentes do ensino superior privado face a este novo contexto sociopolítico;
- Despertar reflexões sobre as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação de cada docente;
- Introduzir uma possibilidade de investigação individual e de grupo.

Na "Intencionalidade" procurou-se a identificação de sinais de abordagem das problemáticas pessoais, indo de encontro ao objetivo de procura de reflexão sobre a prática.

"Cada docente decidiu apresentar como proposta algumas alterações que decidiram implementar por forma a efectivamente verificar mudança".

"E nessas reuniões podemos falar de algumas questões que entretanto surjam, á medida que formos fazendo..."

Na análise dos resultados percentuais verifica-se uma maior presença da "Intenção" na 2ª reunião decorrente do envolvimento que os professores manifestaram na participação de projetos desta natureza. A análise discursiva permite verificar, à semelhança do ocorrido nas fichas de autorreflexão dos docentes o uso de modais de presença e de reforço da voz. Por outro lado, na "Fundamentação" são procurados significados ou traços de relevância e interesse pessoal. O professor-participante PG é disso exemplo:

"PG, disponibilizou-se para conversar sobre esta metodologia, pois que o curso de Higiene oral terá sido o primeiro da instituição a por em prática. RR e MR consideram o questionário aplicável no formato apresentado sem proceder a alterações. MR disse que era importante que o questionário fosse passa do pelos alunos ao mesmo tempo, por todos os docentes, dado o contexto de mudança da instituição."

A questão da fundamentação aparece muito diminuída no final dos projetos, sendo natural a menor necessidade por parte dos docentes em "demonstrar conhecimento." Por outro lado:

"É assim, eu acho que, há que ter em conta que há vários métodos de descobrir o que os alunos pensam...e tu falaste aí de 2 métodos, essencialmente, o questionário e da entrevista e eu aí sou 100% a favor do questionário, porque acho que as respostas vão ser muito menos subjetivas do que uma entrevista de grupo, porque se eu vou entrevistar a turma..."

Verificam-se expressões modalizantes da presença do "eu" como sinais de imagem interventiva, interessada na investigação.

"Exato há esses constrangimentos, eles poderem não querer falar, á minha frente, ou á frente dos colegas...e além disso, ao falarem, eu estou a ouvir e estou a interpretar à minha maneira..."PES

Igualmente a noção de hierarquia está presente nos discursos, verifica-se o "eu" e "eles" numa posição de separação. Quanto ao critério de Ação ou Estratégias Explícitas verifica-se uma presença crescente até à reunião 3, altura em qua os projetos individuais começam a dar resultados práticos de reajuste metodológicos.

"Podemos colher informações entretanto, opiniões de alunos..."

"Mesmo a parte da elaboração dos próprios exames, ver se a linguagem que nós estamos a utilizar, se é compreendida pelos alunos, mostrar o teste a outros docentes, para que leiam e digam o que interpretam naquelas questões. Acho que também são pormenores importantes..."

Tal como se pode verificar nos resultados referentes às fichas de autorreflexão a presença do "nós", entendido neste contexto como representante do coletivo, certificativo da posição hierárquica do professor. No critério da avaliação, procura-se algo que possa ser mudado pelos

professores. Um olhar sobre os resultados obtido na análise do conteúdo permite extrapolar a importância atribuída à realização dos projetos individuais:

"Fazer um ponto situação de cada docente de acordo com os resultados dos questionários respectivos.

PG, disponibilizou-se para conversar sobre esta metodologia, pois que o curso de higiene oral terá sido o primeiro da instituição a por em prática. RR e MR consideram o questionário aplicável no formato apresentado sem proceder a alterações. MR disse que era importante que o questionário fosse passado pelos alunos ao mesmo tempo, por todos os docentes, dado o contexto de mudança da instituição.

Os resultados obtidos na análise de conteúdo podem traduzir-se no gráfico a seguir para facilidade da interpretação das leituras.

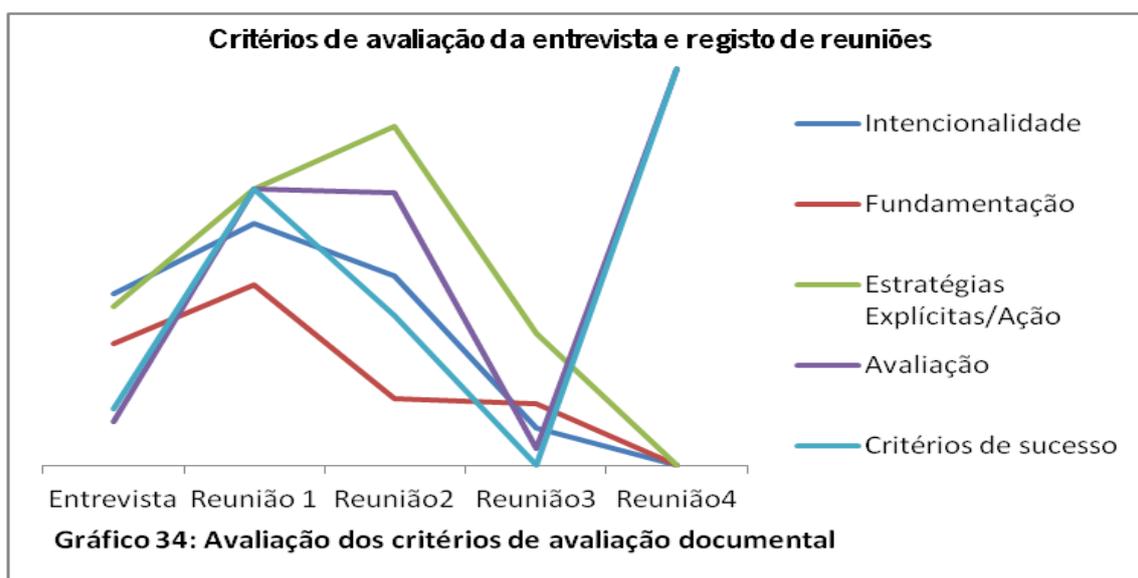


Gráfico 35: Avaliação dos critérios de avaliação dos documentos

Atendendo aos objetivos fixados no início da investigação, a entrevista e os registos de reuniões que lhe vieram substituir, podemos validar estes registos.

As representações dos docentes estão presentes nas suas práticas diárias e podemos inferir que a mudança ou a sua vontade, fazem parte das representações dos professores, o que vai de encontro ao primeiro objetivo da aplicação de entrevistas no estudo:

"Reconhece-se satisfação pela partilha de conhecimentos práticos conseguidos;"

"Reconhece-se satisfação por parte dos estudantes na introdução de novas práticas, novos instrumentos e novas metodologias de avaliação comprovado pelos resultados dos questionários".

2.5. Os dados do projeto colaborativo

Tal como referimos anteriormente, foi inicialmente proposto aos professores, uma dimensão da metodologia de investigação-acção pelas características relevantes dos seus princípios orientadores, na nossa perspetiva adequada ao desenho de estudo. Destes princípios salientámos a autonomia salvaguardada na problematização e nas tomadas de decisão de cada professor; a aquisição de conhecimento praxeológico pela articulação dialética entre a teoria e a prática que se questionam constantemente (Bogdan & Biklen, 1994); a participação, e a colaboração na construção de um projeto colaborativo em torno de objetivos comuns (Estrela & Estrela, 2001; Moreira, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008; Marcolino & Reali, 2010) e o princípio de reflexividade subjacente à investigação cuja análise de resultados pôde servir de instrumento de mudança (Costa & Paixão, 2004). Por tratar de aprofundar o conhecimento sobre uma realidade específica, o estudo adequa-se e integra-se nesta perspetiva de aquisição de competências de formação contínua e reflexiva de professores. Para a verificação da concretização do projeto colaborativo, relembramos os objetivos propostos para o presente trabalho de investigação: a) Inseria-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional; b) Enquadrava-se nas novas exigências de adaptação das instituições de ensino superior aos pressupostos de Bolonha; c) Procurava compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das suas opções metodológicas de ensino e de avaliação; d) Procurava apreender as leituras dos estudantes das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste novo contexto; e) Pretendia contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos da instituição em causa.

Com a estratégia de formação dos projetos individuais, o plano de formação contínua que constituiu o estudo colaborativo desenvolveu-se através de reuniões de grupo e das sessões de acompanhamento da nossa parte. Para a identificação e caracterização das conceções e práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação dos professores da instituição onde decorreu o estudo (primeiro objetivo da investigação), contribuíram os dados obtidos da entrevista, as fichas de autorreflexão e os inquéritos de "Perceção do aluno", já apresentados, com a dupla função de

diagnóstico e de verificação de impacto das mudanças introduzidas por cada um. Com a avaliação foi possível uma epistemologia praxeológica dos professores, suportada pelos contínuos momentos de verificação do impacto das alterações introduzidas por e em cada um.

Do projeto colaborativo, fizeram parte as percepções dos alunos, quanto aos efeitos das modalidades de avaliação adotados pelos seus professores, numa perspectiva de regulação de ensino e aprendizagem. Embora apresentados anteriormente em associação a cada projeto individual, os dados da investigação relativa às informações dos alunos servem para a caracterização das percepções dos mesmos no projeto colaborativo.

No conjunto dos dados é percebida a existência de mudança pelos estudantes, refletida nas afirmações obtidas antes e após as alterações induzidas pelos professores. A apreciação das percentagens obtidas nos inquéritos aos alunos antes e após a aplicação dos projetos permite evidenciar pela diminuição do número de respostas discordantes uma mudança na imagem do contexto de aprendizagem do Processo de Bolonha (item 1) metodologias de ensino-aprendizagem). Pela diminuição do número de respostas discordantes confirma-se uma apreciação positiva das metodologias de ensino-aprendizagem (item 2) que cruzada com o item 3 e 4 permite evidenciar um posicionamento de interesse por parte do aluno na consideração da sua responsabilidade na aprendizagem com o aproveitamento dos recursos oferecidos pelo professor. Relativamente ao item 5 onde se pede uma apreciação do dinamismo das aulas, os alunos revelam uma diminuição das percentagens concordantes na totalidade. Estes números remetem-nos para o item 6 onde se procura nos alunos a construção da imagem do professor interessado na aprendizagem dos estudantes. Verifica-se em geral neste item uma apreciação situada entre os concordantes e os discordantes na totalidade o que nos remete para um provável cenário de menor disponibilidade por parte dos docentes neste novo contexto. Excetuando os projetos de RR e PG, os alunos apresentam percentagens situadas entre a concordância e a discordância na totalidade relativamente à comunicação clara dos conteúdos e dos objetivos da unidade curricular. (item 7).

Comparando as percentagens obtidas antes e após a aplicação dos projetos individuais no item 8 podemos verificar uma diminuição das percentagens discordantes relativamente ao emprego de aulas tutoriais. Esta evidência remete para uma posição mais confiante por parte do aluno quanto às novas metodologias. As aulas tutoriais e aulas PBL (Problem-Based-Learning) passam a fazer parte do quotidiano das aulas, cuja introdução facilitadora é da responsabilidade do professor, como podemos ler no item 9, embora apenas um professor tivesse adotado esta

última metodologia. À exceção dos professores PG e RR onde se verifica uma percentagem de indecisos, todos os restantes alunos consideram ter atingido todos os objetivos propostos na aprendizagem.

Na leitura dos itens correspondentes à relação entre o aluno e o docente e ao estabelecimento de interação na aula, à exceção de DG e PF, todos os alunos revelaram uma apreciação concordante com o interesse e a comunicação clara por parte dos docentes. Estes resultados chamam a atenção para a imagem de afastamento do professor, provavelmente devido ao contexto de mudança da instituição. Nos itens 3, 4 e 5 as percentagens de resposta situam-se entre a concordância e a concordância na totalidade, com exceção do professor RR que apresenta 18% de alunos não concordantes. A menor disponibilidade por parte deste docente poderá estar na origem destes números. Nos itens 8 e 9 verifica-se uma elevada percentagem de respostas concordantes e concordantes na totalidade, subentendendo o estímulo de debate e participação por parte dos professores que no último item são apreciados muito positivamente situando as percentagens entre os 86% para PES e os 90% para RR. Na apreciação da professora DG os estudantes revelam uma diminuição da apreciação concordante de 90% para 50%.

Quanto aos instrumentos e métodos de avaliação, verifica-se no item 1 uma percentagem muito elevada de respostas concordantes quanto à adequação da avaliação praticada pelos professores com exceção do professor RR que apresenta 50% de respostas não concordantes. No item 2, relativo à proposta e negociação dos critérios de avaliação nas primeiras aulas, todos os professores apresentam percentagens de concordância acima dos 50%, que cruzada com as percentagens relativas ao item 3, sobre se a avaliação poderia ser diferente, permite extrapolar no conhecimento e corresponsabilização dos alunos na avaliação. Relativamente ao item 4 todos os alunos sem exceção concordam ou concordam na totalidade na utilização da avaliação de carácter formativo e contínuo. Esta apreciação remete novamente para a corresponsabilização no ato de avaliar e de aprender. Estas percentagens podem ser cruzadas com o item 7 em que os alunos identificam claramente os momentos de avaliação sumativa a que são sujeitos. A negociação faz parte do processo que é entendido quanto às metodologias propostas pelo docente. No item 5, todos os alunos "defendem" a avaliação praticada pelo professor ao discordarem em cerca de 30 a 50% na influência dos aspetos pessoais. Nos itens 8 e 10 os alunos apresentam percentagens na ordem dos 30 a 40% de discordância ao verificarem que as aulas teóricas podem não só ser avaliadas por testes e exames e na dificuldade da prática de avalia-

ção. Os professores PF e PES apresentam-se diferentes na sua forma de avaliar visível nas leituras de 59% para o primeiro e de 57% para o segundo. Todos os professores têm percentagens acima dos 40% no que respeita a utilização de grelhas de observação e questionários, claramente identificados pelos alunos como instrumentos auxiliares para uma avaliação justa que o professor explicou sempre que foi solicitado (item 12).

Os dados apresentados remetem-nos para um quadro de reflexividade inerente à prática de ensino-aprendizagem tanto pelo aluno como pelo professor. Dada a natureza colaborativa de cada projeto individual levado a cabo pelos professores-participantes, o estudo sustentado pelo conhecimento gerado pela mudança percecionada pelos atores valida o trabalho realizado. Cumpre-se o objetivo de desenvolvimento de práticas reflexivas que sustentam conhecimento pedagógico e didático nos professores e indiretamente no estudante.

2.6. Conclusões da 2ª fase do estudo

Em cada projeto individual que constituiu o projeto colaborativo, procurámos descrever pormenorizadamente os processos de formação com dimensões de investigação-ação, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, inserida nos pressupostos do Processo de Bolonha, enquanto modelo de ensino superior. Para procurarmos compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, recorreremos às perceções dos estudantes no âmbito das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste contexto. Deste modo, pretendíamos contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos, último objetivo proposto por nós no início da investigação. Ao apresentarmos os estudos individualizados, integrámos diferentes metodologias de obtenção de resultados e diferentes tipos de dados de investigação, como modo de triangulação da informação.

Para além dos objetivos comuns da investigação que propusemos, e que mencionámos atrás, cada professor investigador aspirou a um objetivo específico, individualizado, em torno do qual desenvolveu a sua investigação, a sua ação e a sua formação. Ao apontarmos a avaliação como mediadora dos processos de formação, pudemos, em simultâneo, verificar as mudanças introduzidas pelo novo modelo de ensino. Deste modo, obtivemos propósitos muito concretos, intimamente relacionados com as práticas de cada um, embora inseridos num projeto de forma-

ção colaborativo. Decorrentes destas opções, os projetos individuais que apresentámos anteriormente surgiram no plano de formação, com títulos muito próprios, propostos por cada professor investigador como: a) Procurar a justiça na avaliação; b) Buscar satisfação nas práticas; c) Uma avaliação partilhada; d) Uma avaliação menos subjetiva; e) Procurar dialogar a avaliação.

Ao dividirmos o processo investigativo da 2ª fase em duas partes, pudemos sustentar a ocorrência de mudanças a vários níveis: i) metodologias de ensino-aprendizagem; ii) instrumentos de avaliação; iii) modalidades de avaliação; concepções e perceções de avaliação.

Num primeiro momento, a partir dos registos reflexivos dos professores, foi possível determinarmos as necessidades de formação a inserir em cada projeto, na prática, concretizados de múltiplas formas, como por exemplo, a criação conjunta de instrumentos de monitorização da evolução dos alunos; a construção de fichas de autoavaliação; instrumentos de registo de auto e heteroavaliação; formas de validação dos próprios exames entre outros.

Com o processo de Bolonha, ao valorizar as competências de aprendizagem, foi possível uma orientação dos processos de ensino-aprendizagem sustentada pela participação dos alunos, que deste modo se tornaram aparentemente mais autónomos e críticos, com alto valor contributivo para práticas de avaliação mais justas, de que foi o caso o primeiro projeto descrito da professora DG.

Foi igualmente com base neste pressuposto de participação crítica, que o projeto de PES se desenvolveu, sustentado pelas exigências dos estudantes, de clarificação nas formas de avaliação. Ao enveredar por práticas de avaliação partilhadas, negociadas e demonstradas no início das aulas, PES introduziu momentos intermédios de avaliação, que, na opinião dos alunos, tomou um carácter de diagnóstico, de reorientação dos estudos. Com estas inovações do projeto de PES, a satisfação nas práticas de avaliação poderia tornar-se real, não fossem os constrangimentos ocorridos naquele tempo, a nível institucional.

Com o projeto de RR foi possível verificarmos o uso de modalidades de ensino-aprendizagem e de avaliação identificadas como inovadoras pelo professor e pelos alunos, em práticas anteriores à introdução das diretivas do Processo de Bolonha na instituição. As práticas de negociação da avaliação e dos seus objetivos e critérios foi efectivamente reconhecida por todos os envolvidos. Apesar destas práticas coerentes com os discursos, a avaliação sumativa apareceu como forma prevalecte, como modo de garantia de confiança dos resultados. O

sentido crescentemente mais crítico percebido nos alunos permitiu sustentar uma avaliação partilhada, objetiva por RR no início dos trabalhos.

Um projeto inovador no instituto levado a cabo por PG possibilitou a partilha de informações muito úteis tanto no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem, como nas formas de concretização da avaliação, uma vez que, em particular este docente apresentava uma experiência de dois anos de aplicação da metodologia PBL (Problem-Based-Learning). As formas de avaliação adotadas por PG comprovaram assumir um papel revelador na identificação de necessidades de reorientação das práticas, e nas quais o docente demonstrou, segundo os seus alunos, grande disponibilidade de execução. Estas informações foram partilhadas com o grupo de professores, alertados para a possibilidade de novas metodologias mais contributivas para a qualidade do ensino. Perante estas inovações, PG conseguiu um projeto revelador de uma avaliação menos subjetiva, sentido como contributivo na formação pelos seus estudantes.

À semelhança do professor anterior, PG concretizava já antes das diretivas do Processo de Bolonha, modalidades de ensino-aprendizagem e de avaliação consideradas inovadoras, integradas no modelo de ensino. Ao revelar estas práticas, o professor demonstrou a prevalência da avaliação formativa e contínua, comprovada pelos seus alunos, através da negociação, demonstração e explicitação de critérios de formação. Neste sentido, o Processo de Bolonha foi considerado propiciador de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo nos alunos, que, ao aderirem a esta perspetiva apresentaram dúvidas quanto ao futuro profissional, ao considerar a utilidade das formações. A autoavaliação e a introdução de avaliações orais em diferentes momentos não alterou a perceção dos alunos em relação quer ao professor, quer aos propósitos do Processo de Bolonha.

Com a concretização da segunda fase do trabalho de investigação, verificámos: a) existência de estrangimentos institucionais ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente no que concerne à instabilidade dos professores na instituição; b) a introdução efetiva de práticas consideradas inovadoras pelos estudantes; c) a mudança de conceções da avaliação nos professores e nos alunos; d) uma maior participação dos estudantes nos processos, congruente com o modelo de Bolonha.

CONCLUSÃO

Com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior dá-se uma mudança nas conceções de educação e nas relações pedagógicas professor/aluno, reformuladas pela reestruturação e reorganização dos ciclos de formação, decorrentes das exigências da sociedade/economia do conhecimento. Neste processo, é incrementada uma alteração de papéis, com o abandono das velhas pedagogias. Ao pretendermos imputar ao Processo de Bolonha uma perspetiva sócio construtivista e de desenvolvimento crítico, pessoal e profissional, procurámos nesta dissertação fundamentar, enquanto docentes, as mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem que, através de processos regulados por meio da avaliação, acontecem hoje nas instituições de ensino superior. Esta tese vem no seguimento de alguns trabalhos anteriormente desenvolvidos por nós e que trataram desde o seu início do mesmo objeto de estudo, as conceções e práticas de avaliação nos professores do ensino superior particular. Este interesse decorre das dificuldades sentidas no terreno por muitos docentes que, como nós, fomos chamados a exercer uma atividade para a qual não possuímos formação. Neste sentido, tomámos como objeto de estudo as conceções e práticas de avaliação dos professores de uma instituição de ensino superior particular, em contexto de mudança decorrente da aplicação das diretivas do Processo de Bolonha, através de um estudo de caso, produzido colaborativamente entre docentes profissionais das tecnologias da saúde e suportado numa estratégia próxima da investigação-ação. Os objetivos que justificaram este estudo, tendo em conta a nossa formação específica em tecnologias da saúde e a dos docentes foram:

- a) Estar inserido num processo de desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) Enquadrar-se nas novas exigências de adaptação das instituições de ensino superior aos pressupostos de Bolonha;
- c) Procurar compreender as conceções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, ao nível das opções metodológicas de ensino e de avaliação;
- d) Procurar apreender as leituras dos estudantes das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste novo contexto;
- e) Pretender contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos da instituição em causa.

No Processo de Bolonha, o recurso a estas perspetivas sócio construtivistas e de desenvolvimento pessoal e profissional justifica-se, em nossa opinião, pelos seus pressupostos de adaptabilidade e desenvolvimento necessários a uma sociedade e economia do conhecimento em constante mudança, marcada por discursos de formação ao longo da vida. Neste contexto, o posicionamento de professores e alunos é determinante para o sucesso da própria sociedade, onde a urgência de reconfiguração de mudanças pedagógico-didáticas ganha maior visibilidade.

Estas mudanças de ensino-aprendizagem investigadas estão intimamente associadas a dimensões de outras ordens, nomeadamente de natureza política, social, institucional e mesmo pessoal. Segundo os dados da investigação obtidos, o carácter de implementação essencialmente burocrático do Processo de Bolonha enquanto reforma educativa do ensino superior, determinou, em grande parte, as dificuldades em compreender as suas lógicas e objetivos. Decorridos mais de 10 anos após a assinatura do Processo, encontramos presente nos discursos de alguns professores do ensino particular, sinais de insegurança, muitas vezes traduzidas em opções de ensino tradicionais, ainda que inconscientemente. Professores e alunos apresentam neste contexto uma leitura formal e burocrática do modelo de ensino, em vez do modelo transformado e organizado, por sua vez mediado pelo desenvolvimento de competências, principalmente nos professores, de aprendizagem e de investigação. Nos dados obtidos, o sentimento de insegurança nas práticas é traduzido pela necessidade de fundamentar através de elementos escritos as avaliações praticadas, tanto por parte dos professores, como igualmente exigido pelos seus alunos.

No entanto, é perceptível nos professores das instituições de ensino superior particular uma conceção de educação dialógica, perspetivada sob modos de transformação e desenvolvimento dos sujeitos em formação, no sentido de resolver problemas da prática e contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação pedagógicas e didáticas. A emergência de formação contínua na área da avaliação, dirigida aos docentes do ensino superior e preferencialmente promovida pelas próprias instituições, é disso exemplo.

Atendendo a que a ação pedagógica é influenciada pelos constructos teóricos sendo modificada pelas situações da prática, entendemos uma direção construtivista subjacente ao modelo de formação reflexivo, direcionado para uma educação crítica e de desenvolvimento pessoal, congruente com a prática de investigação-ação não exclusiva do professor, mas também do aluno.

Os dados obtidos nas duas fases da investigação consolidam efectivamente estas posições. Se, por um lado, através do estudo exploratório, foi possível apreender nos docentes deste nível de ensino, as orientações propostas na utilização em particular de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem e no uso de modalidades de avaliação mediadoras dos processos, visivelmente integradas nos currículos, por outro, foram igualmente apontados aspetos menos positivos relacionados com essas mesmas alterações, como a diminuição no tempo de acompanhamento dos estudantes, o nivelamento das competências, a diminuição da frequência às aulas e o difícil acesso aos programas de mobilidade quer de alunos, quer de professores.

Ao dividirmos o processo investigativo da 2ª fase em duas partes, pudemos sustentar a ocorrência de mudanças a vários níveis: i) metodologias de ensino-aprendizagem; ii) instrumentos de avaliação; iii) modalidades de avaliação; concepções e percepções de avaliação.

Na lógica profissional dos professores que investigaram as suas práticas, cabe a introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem, implementadas independentemente de qualquer reforma educativa, quer a partir de iniciativas individuais, quer por injunção administrativa das instituições, indo de encontro a certas abordagens de cariz sócio construtivista onde o conhecimento é considerado uma adaptação do indivíduo ao contexto social, histórico e cultural.

Surge neste quadro, a necessidade de uma profissionalidade docente específica para o exercício da docência no ensino superior. Esta formação de professores deve enquadrar-se em processos de reflexão promovendo como contrapartida a autonomia do aluno.

Em cada projeto individual que constituiu o projeto colaborativo, procurámos descrever pormenorizadamente os processos de formação com dimensões de investigação-ação, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, inserida nos pressupostos sócio construtivistas do Processo de Bolonha. Para procurarmos compreender as concepções dos professores de uma instituição de ensino superior particular, recorreremos às percepções dos estudantes no âmbito das modalidades de ensino e de avaliação usadas neste contexto. Deste modo, pretendíamos contribuir para a criação de uma linguagem comum de avaliação entre professores e alunos. Os professores do ensino superior particular arrogam-se um conhecimento sustentado no desenvolvimento de competências profissionais em ambiente escolar.

De facto, o estudo realizado permitiu verificar em ambas as fases, que os professores das instituições de ensino particular nas áreas da saúde possuem conhecimentos pedagógicos e didáticos, adquiridos em grande parte pela experiência docente, indo de encontro à perspetiva de concepção de conhecimento construído pela reflexão na ação. Mas, apesar desse conhecimen-

to, nem sempre a concretização se faz na prática, já que os docentes dificilmente enveredam por projetos de investigação individualizados. Defendemos neste trabalho uma conceção de conhecimento construído pela reflexão na ação, integrado numa vivência social e práxis política, através da mediação simultaneamente de conhecimentos da psicologia perspectivado numa abordagem sócio construtivista. Em ambas as fases do estudo foram

A orientação dos projetos de investigação de cada professor investigador partiu, para além dos objetivos comuns da investigação que propusemos, de problemas ou dilemas das práticas, portanto, em torno do qual desenvolveu a sua investigação, a sua ação e a sua formação. Ao apontarmos a avaliação como mediadora dos processos de formação, pudemos, em simultâneo, verificar as mudanças introduzidas pelo novo modelo de ensino. Deste modo, obtivemos propósitos muito concretos, intimamente relacionados com as práticas de cada um, embora inseridos num projeto de formação colaborativo. Decorrentes destas opções, os projetos individuais que apresentámos anteriormente surgiram no plano de formação, com títulos muito apropriados, propostos por cada professor investigador como: a) Procurar a justiça na avaliação; b) Buscar satisfação nas práticas; c) Uma avaliação partilhada; d) Uma avaliação menos subjetiva; e) Procurar dialogar a avaliação.

Partindo de registos reflexivos dos professores, foi possível determinarmos as necessidades de formação a inserir em cada projeto, na prática, concretizados de múltiplas formas, como por exemplo, a criação conjunta de instrumentos de monitorização da evolução dos alunos; a construção de fichas de autoavaliação; instrumentos de registo de auto e heteroavaliação; formas de validação dos próprios exames entre outros.

Com a concretização da segunda fase do trabalho de investigação, verificámos: a) existência de constrangimentos institucionais ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente no que concerne à instabilidade dos professores na instituição; b) a introdução efetiva de práticas consideradas inovadoras pelos estudantes; c) a mudança de conceções da avaliação nos professores e nos alunos; d) uma maior participação dos estudantes nos processos, congruente com o modelo de Bolonha.

Através do olhar dos estudantes que participaram no presente trabalho foi possível construir a imagem do professor do ensino superior privado neste novo contexto de reforma educativa. Os dados da investigação revelam existir mudança de práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação no ensino superior, mobilizadas pelos professores de uma instituição privada. Ainda que não compreendendo os seus propósitos, os alunos aceitam o Processo de Bolonha e as

novas metodologias implementadas. Para os professores, muitas dessas metodologias não são novas, tendo-se verificado nesta investigação, o uso anterior à implementação das diretrizes de Bolonha.

Pelas evidências produzidas foi possível caracterizar as concepções e práticas de cada professor participante que, integrados num estudo colaborativo desenvolveram conhecimento profissional docente através da experiência, do diálogo e da construção de sentidos. Cumpriu-se o nosso primeiro objetivo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pelas leituras produzidas dos dados da investigação dos inquéritos aos estudantes foi possível conhecer as concepções de avaliação que mobilizam, salientando-se um reforço da autonomia e responsabilização do aprender, do ensinar e do avaliar. Reconhece-se apesar das inovações metodológicas a necessidade por parte dos alunos de recorrer a uma classificação. O segundo objetivo fica deste modo cumprido na sua consecução.

Através do plano de formação contínua estabelecido, foi possível desenvolver práticas reflexivas compatíveis com as novas exigências educativas ao nível superior. Os resultados da investigação validam o cumprimento deste objetivo no sentido em que, por meio de ações reflexivas de ação e colaborativas, ajudam e verificam pontos de convergência e de divergência passíveis de mudança para um ensino melhor.

Em síntese, a relevância científica do trabalho apresentado é sustentada pelos resultados da investigação que validam a existência de mudança nas práticas e nos discursos de alunos e professores de uma instituição de ensino superior particular.

Os dados obtidos sugerem igualmente a prevalência de perceções e concepções de ensino-aprendizagem e de avaliação ainda enraizadas no ensino tradicional com predomínio da vertente classificatória.

A investigação permitiu demonstrar que a cultura de projetos desta natureza em instituições de ensino particular pode promover o desenvolvimento profissional dos docentes, profissionais da saúde, e contribuir para um ensino de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, M. M. (2005). *O desenvolvimento da Reflexividade no contexto do discurso supervísivo*. Tese de Doutoramento: Universidade de Aveiro.
- Abrantes, P. (2010). *Políticas de Avaliação e Avaliação de Políticas: O caso português no contexto ibero-americano*. 25-42: Revista Iberoamericana de Educación, nº53.
- Afonso, A. J. (2002 a). O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. In L. C. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 33-60). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2002 b). Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In L. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão (Org)*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alberoni, F. (2010). Bons Professores e Regras Morais contra A Sociedade Liquefeita. *Jornal I*
- Albino, S. P. (2008). *As Políticas Europeias de Investigação e a Internacionalização da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, D. M. (2012). *A Motivação do Aluno no Ensino Superior: Um estudo exploratório*. Obtido em 25 de fevereiro de 2013, de UEL: [Http://www.uel.br](http://www.uel.br)
- Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (2004). *Sociologia, Capitalismo y Democracia*. Madrid: Morata.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa Vol.36, nº 129*, 637-651.
- Amaral, A. C. (2008). A Reforma do Ensino Superior em Portugal. In C. N. (org), *Políticas do Ensino Superior: Quatro temas em debate* (pp. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amaral, A. C. (2009). Há que reconhecer o papel que a Ordem dos Engenheiros desempenhou na defesa da qualidade do ensino da Engenharia. *Ingenium*, 36-37.
- Amaral, A. C., & Magalhães, A. (2005). Implementation of Higher Education Policies: A Portuguese Example. In A. Gornitzka, K. Maurice, & A. A. (eds), *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation* (pp. 117-137). Netherlands: Springer.

- Amaral, A. (2005). *Reforma e Avaliação da Educação Superior: Tendências na Europa e na América Latina*. São Paulo: Seminário Internacional.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, C. M. (2005). *A Escola em Parceria: Representações de Alunos, Enfermeiros e Professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Andriola, W. B., & Loureiro, R. (2005). Sistematização da Avaliação da Aprendizagem em Comunidades Organizadas no Ciberespaço. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 37/1*.
- Anica, A. (1997). *Transformações na Sociedade Portuguesa e Integração na CEE*. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.
- Antunes, F. (2005 a). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas, n°47*, 125-143.
- Antunes, F. (2005 b). Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos. *Revista Lusófona de Educação, n°5*, 37-62.
- Apple, M. W. (2000). Educar à maneira da "direita". In J. A. Pacheco, *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 21-47). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (1998). Freire, neoliberalismo e educação. In M. W. Apple, & A. N. (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 23-46). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W., & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, Á., & Gonçalves, F. (2007). *Métodos de Análise de Conteúdo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Ariza, M. R., & Ferra, M. P. (2009). Cómo Motivar a Aprender en la Universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, n°51*, 87-105.
- Astudillo, M., & Rivarosa, A. (2010). Abordar la complejidad de la práctica docente universitária: Un desafío metodológico. *Revista Iberoamericana de Educación, n°54/3*.
- Barbier, J.-M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70. 5ª edição.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências: da Teoria à Prática*. Porto: ASA.
- Barros, P. T. (2008). *O questionamento do Supervisor e dos Docentes nas Sessões de Formação Contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.

- Batista, J. A. (1999). *Aprender Por Medida*. Porto : Porto Editora.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa: Guia Practica*. Barcelona : CEAC ediciones.
- Blancafort, H. C., & Valls, A. T. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Editorial.
- Boavida, J. J. (2008). Por que mudam as Pedagogias Universitárias. *Colóquio Pedagogia Universitária Lisboa 2008* (pp. 53-68). Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo* , 51-58.
- Bold, C., & Hutton, P. (2007). Supporting students ' critical reflection-on-practice. In A. Campbell, & L. Norton, *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education* (pp. 21-30). UK: Learning Matters.
- Botti, S. H., & Rego, S. (2007). Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são os seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 32, n°3 , 363-373.
- Bruniges, M. (2005). *What is driving curriculum reform inAustralia?* Brisbane: Curriculum Corporation Conference.
- Budé, L., Imbos, T., Wiel, M., Broers, N., & Berger, M. (2008). The effect of Directive Tutor Guidance in Problem-Based Learning os Statistics on Students' Perceptions and Achievement. *Higher Education*, n°57 , 23-36.
- C.Monereo, Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem: Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: ASA.
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento dos docentes do ensino superior. In C. Reimão, *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior* (pp. 55-61). Lisboa: Colibri.
- Cachapuz, A. F. (2010). O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolona e a Autonomia Universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°53/2 .
- Cachapuz, A. F. (2009). O Processo de Bolona e a Formação de Professores: Dilemas, Realidades e Perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, n°2 , 104-117.
- Caleiro, A. (2007). *Como Podem os Critérios de Avaliação Contribuir para o Sucesso escolar? Uma resposta/proposta para o ensino superior*. Évora: Universidade de Évora.

- Campbell, A., & Norton, L. (2007). *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education*. UK: Leaning Matters, Lda.
- Campos, B. P. (2003). *Quem Pode Ensinar: Garantia da qualidade das Habilitações da Docência*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no Século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Colibri.
- Caravilla, M. A., & Oliveira, J. F. (2003). Teaching Logistics without Formal Classes: a case study. *SEFI 2003*.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. d., & Moreira, P. (1996). O Movimento de Autonomia do Aluno. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 64-88). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. R., Portela, M., Sá, C., & Alexandre, F. (2007). Demand for Higher Education Programs: The impact of the Bologna process. *Núcleo de Investigação em Políticas Económicas - Documento de trabalho*, 1-29.
- Cardoso, M. d. (2012). *Criando Contextos de Qualidade em Creche: Ludicidade e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho : Tese Doutoramento.
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21 St Century: lessons and challenges. *European Journal os Education, Vol.43, n° 2*, 149-160.
- Carravilha, M. A., & Oliveira, J. F. (2003). Teaching Logistics without Formal Classes: A case study. *SEFI*.
- Castañon, G. A. (2005). Construtivismo e Ciências Humanas. *Ciências & Cognição, vol.5*, 36-45.
- Caygill, R., & Eley, L. (2001). Evidence About the Effects of Assesment Task Format on Student Achievment. *Annual Conference of the British Educational Research Association*.
- Cesar, A. M. (Jul-Dez de 2005). *Método de estudo de caso ou método do caso*. Obtido em 28 de Janeiro de 2013, de [www.mackensie.br: hhttp://www.mackensie.br/fileadmin/jul_dez_05/06Pdf](http://www.mackensie.br/fileadmin/jul_dez_05/06Pdf)
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 221-236.
- Copetto, M. (2009). *O Ensino Superior Hoje: Análise de política educativa*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação: contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Cortés, J. L. (2010). Los Desafios Docentes de la Autogestión Pedagógica en una Frase. *Revista Iberoamericana de Educación, vol.4, n°51*.

Cortesão, L., & Stoer, S. R. (2005). Cartografando atransnacionalização do campo educativo: o caso português. In B. S. (org), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 369-404). Porto: Afrontamento.

Costa, M. H., & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a Acção através de Diários de Formação: Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. S. (Orgs), *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 77-106). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2008). *Estudo de Caso*. Universidade do Minho: IEP.

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo Versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE- Europa* , 436-438.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigaçãom Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, Vol 15, n°1* , 221-244.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura, Vol 13, n°2* , 355-380.

Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Universidade do Minho: Tese de Doutoramento.

Crespo, V. (2008). Aspectos da Acreditação do Ensino Superior. In C. Reimão, *Pedagogia Universitária* (pp. 113-121). Lisboa: Universidade Lusíada.

Crooks, T. (2004). Tensions between asseement for learning and assessment for qualification. *Educational Assessment Research Unit of the University of Otago* .

Crooks, T. (2004). Tensions between assessment for learning and assessment for qualificationn. *Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB)*. Fiji: ACEAB.

Cruz, C., Araújo, I., Pereira, L., & Martins, M. d. (2010). Uma Abordagem da Avaliação Online do Ensino Superior: e-portfolios em rede social. *Educer: Revista de Educação* , 3-25.

Cunha, M. I. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e a sua formação. *Educação, n°3 (54)* , 525-536.

Cunha, M. I. (2006). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação, V.11, n° 32* , 258-371.

Curtz, T. (2007). Teaching Self-Assessment. *www.evergreen.edu* .

Dalbério, M. C., & Dalbério, O. (2010). A Formação Docente: a mediação da didática para um ensino de melhor qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 51/5* .

David, H. M., & Caufield, C. (2005). Mudando o Foco: um estudo exploratório sobre o uso de drogas e violência no trabalho entre mulheres das classes populares da cidade do Rio de Janeiro - Brasil. *Revista Latino Americana de Enfermagem* n° 13, 1148-1154.

Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios de aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delgado, P. S., & Miguel, J. C. (2011). Globalización y Euducación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°54/5.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 769-782.

Desjardins, R. (2008). Researching the Links between Education and Well-Being. *European Journal of Education: research, development and policy*, vol43, n°1, 23-33.

Díaz, M. P., Noell, J. F., Llado, A. P., & Gómez, A. d. (2010). La Adaptación al Espacio Europeu de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 52/4.

Domingo, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: POрто Editora.

Draxler, A., & Carneiro, R. (2008). Education for the 21st Century: Lessons and Challenges. *European Journal of Education Research, development and policy*, vol.43, n°2, 149-160.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, n° 11, 113-132.

Dudziak, E. A. (2011). Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 166-183.

Dunbar, T. (2003). Assessing the Un-assessable: Reflections on how we make qualitative judgments within the summative assessment of the products of contemporary creative practice. *Learning and Teaching in Action*.

Dunworth, K. (2006). Remaining relevant: Assessment practices in undergraduate education. *HERDSA2006 International Conference*. Australia: HERDSA.

Education, I. (19 de 12 de 2010). Student Centered Learning: an insight into theory and practice. Bucareste, Bucareste, Roménia.

Esteban, M. T., & Afonso, A. J. (2010). *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cotez Editora.

- Estêvão, C. A. (1998 b). A Construção da Autonomia e a Autonomia da Gestão nas Escolas Privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.11, n^o1, 23-35.
- Estêvão, C. A. (2000). O Público e o Privado em Educação: A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In J. A. (org.), *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 135-159). Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. A. (1998 a). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2000). O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In A. Pacheco, *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em educação* (pp. 135-160). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior. In C. Leite, *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 45-62). Lisboa: Legis.
- Estrela, M. E., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). A Investigação como Estratégia de Formação Contínua de Professores: Reflexão sobre uma experiência. In B. L. Shizue, *Reflexões sobre a Formação de Professores*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Estrela, M. T. (2010). Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In C. L. (Org), *Sentidos da Pedagogia do Ensino Superior* (pp. 11-27). Porto: Legis Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira, C. A. Pinto, J. M. Esteves, M. T. Estrela, J. Nias, M. d. Prata, et al., *Ser Professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Europe, T. (2000). *Unideusto.org*. Obtido em 3 de 11 de 2012, de Tuning Educational Structures in Europe: <http://unideusto.org/tuning.eu/>
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade Brasília.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a mean of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educação & Educadores*, vol 13, n^o1, 109-124.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21-50.

Fernandes, J. V. (1998). Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In M. W. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora

Fernandes, P. (2010). A avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In C. L. (Org), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 99-110). Porto: Legis.

Ferraço, C. E. (2010). Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação? In M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 96-111). São Paulo: Cortez.

Ferreira, J. B. (2006). Globalização e Ensino Superior: A discussão de Bolonha. *Revista Perspectiva*, vol. 24, n.º 1, 229-242.

Ferreira, M. P. (2009). O Professor de Ensino Superior na Era da Globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/5.

Ferreira, M. P. (2009). O Professor no Ensino Superior na Era da Globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/5, 1-10.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto : Porto Editora.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Cied- Universidade do Minho.

Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto : ASA.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, Ruptura e Inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 173-184.

Gee, J. P. (1996). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London & New York: Routledge.

Glaserfeld, E. V. (1997). *O Construtivismo Radical: Uma Forma de Conhecer e de Aprender*. Coimbra: Instituto Piaget.

Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maasen, P., Meek, L., Vught, F. v., & Weert, E. d. (1993). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.

Gonçalves, F. R., & Dias, M. (2010). As exigências de Bolonha e os desafios para o Processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Interacional da ADMEE-Europe* (pp. 103-113). Braga: Universidade do Minho.

Gramsci, A. (1974). *Obras Escolhidas, Volume I*. Lisboa: Editorial Estampa.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L., & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centroatlantico.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Guerra, M. Á. (2000). *A escola que Aprende*. Porto: ASA.

Guizzo, B. S., Krzimirski, C. d., & Oliveira, D. L. (2003). O Software QSR NVivo 2.0 na Análise Qualitativa de Dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, n°24, 53-60.

Gurgel, C. R., & Leite, R. H. (2006). Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. *Ensaio: avaliação política pública Educação*. Vol 15, n° 54, 145-168.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2001). Compreender que Avaliar não é Medir, mas Confrontar um Processo de Negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). In C. Hadji, *Avaliação Desmistificada* (pp. 27-49). Porto Alegre: Artes Médicas.

Hoffman, J. (1999). *La Evaluación: Mito y desafío*. Porto Alegre: Mediação.

Hoffman, J. M. (1993). *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.

Hughes, P. (2007). Learning about learning or learning to learn (L2L). In A. Campbell, & L. Norton, *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education* (pp. 9-20). UK: Learning Matters.

Johson-Bogart, K. (2007). Writing Portfolios: What Teachers Learn from Student Self-Assessment. www.evergreen.edu.

Kerklaan, V., Moreira, G., & Boersma, K. (2008). The Role of Language in the Internationalisation of Higher Education: an example from Portugal. *European Journal of Education*, vol43, n°2, 241-256.

Kliksberg, B. (1994). *Repensando o Estado para o Desenvolvimento Social*. São Paulo: Cortez Editora.

- L.Altheide, D., & Jonhson, J. M. (1998). Criteria for Assessing interpretive validity in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 283-312). Thousand Oaks: Sage.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. A. (Org), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto : Porto Editora.
- Landsheere, V. d. (1994). *Educação e Formação*. Porto : ASA.
- Leal, L. C. (1997). Exames: uma via a prosseguir? *Educação & Matemática n° 43*, 5-12.
- Leão, M. T. (2007). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal: Um Paradigma de Formação Alternativo*. Porto: Afrontamento.
- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In J. M. Sousa, *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (pp. 131-140). Porto: Legis Editora.
- Leite, C. (2010). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: Legis Editora.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da Formação Pedagógico-didática na sua Relação com a Profissionalidade Docente Universitária: Alguns pontos de debate. In C. Leite, *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 29-44). Porto: Legis Editora.
- Lima, L. C. (2002). O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. C. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 91-110). Porto: Edições Afrontamento
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- Lopes, D. M. (2010). Prática Pedagógica e Emancipação no Ensino Superior: Reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento do jovem/adulto. *IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, 1-11.
- Lopes, D. M., Vaz-Rebelo, M. d., & Pessoa, M. T. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 143-167.
- López, B. G., Peris, F. S., Ros, C. R., & Remesal, A. F. (2010). Estilos Docentes de los Profesores Universitarios. La perceptiópñ de los alumnos de los buens profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, n°51/4*.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: ASA.
- Ludke, M. (1995). Formação de Professores e Avaliação. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educativas*, 331-336.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2002). *A Escola para Todos e A Excelência Académica*. Maia: Sersilito.
- Maingueneau, D. (1997). *Nova Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp.

- Marcolino, T. Q., & Reali, A. M. (2010). El Trabajo del mentor: Análisis de los feedback de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°52/6, 1-12.
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (1996). A Investigação-Acção na Formação de Professores: Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. *Cied. Volume de actas*, 619-629.
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (2001). A Investigação-Acção na Formação de Professores: Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. *Cied-Volume de Actas*, 619-629.
- Martins, V. N. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*. Braga: Universidade do Minho- Tese de Mestrado em Educação.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Lisboa: Avante.
- Masseto, M. (2003). *Docência Universitária*. Campinas: Papirus.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.
- Medeiros, R. d., & Valente, G. S. (2010). A Prática Docente Reflexiva Baseada no Currículo Integrado: uma questão de competências. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 54/2 .
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER, Vol n°2 (2)*, 49-65.
- Mendes, M. (2007). A globalização e os Processos de Transnacionalização das Políticas Educativas. *Revista Dialogia*, vol 6, 106-117.
- Miranda, M. J. (1980). *A Docimologia em Perspectiva*. Lisboa: Universidade de Aveiro- Prova de Doutoramento em Psicologia.
- Miranda, M. J. (1980). *A Docimologia em Perspectiva*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Mendonça, J. M., Pinto, N., CynthiaMeirelles, Porto, C., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (Sup2), 2133-2144.
- Monereo, C. F. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem: Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Asa.

- Monteiro, S., Vaconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento Académico: Influência dos métodos de estudo. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia- Braga* , 3505-3516.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2005). Os Professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação* , 153-183.
- Moreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências: da Teoria à Prática*. Porto: ASA.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co)- Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Cied- Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2004 b). Formar Formadores pela Investigação-Acção: Potencialidades e Constrangimentos de um Programa de Formação. *Cied- Volume de actas* , 663-674.
- Moreira, M. A. (2004 a). O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia. *Cied. Volume de actas* , 133-147.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2001). Princípios reguladores da pedagogia universitária. *Cied. Volume de actas Universidade do Minho* , 989-997.
- Moretti, M. T. (2007). *estudo das Divergências entre Corretores na Avaliação de Provas em Matemática*. Santa Catarina: Avaliação- Revista de Avaliação da Educação Superior.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo Globalizado. *Educação & Sociedade, vol. 30, n° 106* , 37-62.
- Nadal, B. G., & Leão, T. d. (2002). Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. *Olhar de Professor, vol. 5/1* , 119-127.
- Nobre, A. (2009). Ensino/Aprendizagem de "Porta Aberta" ao Mundo do Trabalho. *CIED Edições* .
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação, Vol 1, n° 2* , 7-20.
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A "Inteireza" de um Pedagogo Utópico. In M. W. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 167-187). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Prefácio à segunda edição do livro: Profissão Professor. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nunes, C. C., & Ponte, J. P. (2004). *A Avaliação como Regulação do Processo de Ensino-aprendizagem da Matemática dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *APIM- Associação de professores de Matemática*, 29-42.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, T. C., & Holland, S. (01 de 2008). Retóricas e Realidades nas Reformas do Ensino Superior e no Processo de Bolonha. *Revista SNESup n°29*,

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um Capítulo Metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho, & T. M. Kishimoto, *Formação em Contexto: uma estratégia de intervenção (Orgs)* (pp. 89-108). São Paulo: Edições Thomson.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. M. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Cengage Learning.

Olivera, I. A., Jacomino, A. M., & Molina, M. d. (2008). La Evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 46, Vol 4*, 1-14.

Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2010). Diseño del Proceso de Evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de educación, n° 53/1*,

Owens, T. (2007). Problem-based learning in higher education. In A. Campbell, & L. Norton, *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education* (pp. 31-43). UK: Learning Matters.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000). *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e Práticas de Educação e Formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação, n° 22 (1)*, 105-143.

Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Parra, Y. J. (2011). La educación universitária en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.55/3 , 1-9.

Parra, Y. J. (2011). La Educación Universitária en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°55/3 .

Paula, C. S. (2011). O professor como agente da construção da teoria e da prática. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG* , 18-31.

Pedro, E. R. (1998). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editorial Caminho.

Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., et al. (2006). Sucesso e Desenvolvimento Psicológico no Ensino Superior: Estratégias de Intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV) , 51-59.

Pereira, C. C. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa 18-24 Novembro* , 436-448.

Pereira, D. A. (2011). *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspetiva dos estudantes. Um estudo exploratório*. Braga : Universidade do Minho.Tese de Mestrado.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pinto, P. R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação n° 7* , 111-124.

Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa Exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública n° 29* , 318-325.

Pires, M. L. (2007). *Ensino Superior: Da Ruptura à Inovação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Ponte, J. P. (2006). O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática. *Quadrante, Vol 3, n° 1* , 3-18.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Race, P. (2007). Introduction: Assessement in Crisis? In G. O`Neill, S.-H. Moore, & P. Race, *Case Studies of Good Practices in Assessement of Student Learning* (pp. 9-15). Ireland: AISHE.

Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.

Reimão, C. (2008). *Pedagogia Universitária*. Lisboa: Universidade Lusíada.

- Reis, P. M. (2005). *A Construção e a Avaliação do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento: O Contributo da Referencialização*. Braga: Universidade do Minho.
- Reis, P. R., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 15, 41-59.
- Resende, L., & Rocha, A. C. (2010). A avaliação no processo de ensino e aprendizagem: que conceções? Que finalidades. *Professores em Formação ISEC/ISED*, 1-4.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., & Kahn, S. (2005). *As Competências na Escola: Aprendizagem e avaliação*. Porto: Gailviro
- Ribeiro, L. R., & Filho, E. E. (2011). Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 33 n° 1, 45-54.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: Aproximações e a factamento na (re)construção de muma trajetória. *ALEA*, vol 7, n° 2, 305-322.
- Rocha, I. L. (2006). *Implicações Sociopedagógicas da Prática Avaliativa no Brasil*. Faculdade Teixeira de Freitas: FACTEF.
- Rodrigues, P. (1996). As Três "Lógicas" da Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-115). Lisboa: Colibri.
- Rodrigues, P., Peralta, M. H., & Nunes, C. (2011). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: percepção de estudantes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *23º Colloque International de ADMEE- Europe/2011*, 1-9.
- Rodríguez, E. D. (2010). Didáctica de la Honestidad: experiencias de evaluación participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53/2.
- Rodríguez, E. D. (2010). Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluation participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°53/2, 1-12.
- Roeber, E. D. (1996). Guidelines for the Development and Management of Performance Assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation*.
- Romão, J. E. (2002). Avaliação: Exclusão ou Inclusão? *Eccos Revista Científica*, vol 4, n° 1, 43-59.
- Ruiz, J. I. (2011). Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación* n°55/1.
- Ruiz, J. I. (2011). Una apuesta de futuro: parender por proyectos en al universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°55/1, 1-12.

- Sacristán, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santomauero, B. (2010). Três ideias sobre a aprendizagem. *Revista Nova Escola*, n° 237, 1-4.
- Santos, B. d. (2005). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- Santos, B. d. (2007). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. d., & Filho, N. d. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Saúl, A. M. (1994). A avaliação educacional. *Série Idéias*, n° 22, 61-68.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superiore em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: Why A Scholarship Of Teaching And Learning? *JoSoTL: The Journal of Scholarship of Teaching And Learning*, 48-53.
- Silva, A. M. (2007). Ser Professor (a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In M. A. Flores, & I. C. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de mudança* (pp. 155-164). Braga: CIED.
- Silva, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e ruturas na gestão de recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projeto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n° 1, 77-109.
- Simão, A. M. (2007). Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: Que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores, & I. C. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-102). Braga: Cadernos Cied - Universidade do Minho.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. d. (2005). *Ambição para a Excelência: A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, A. (1990). *A Investigação-Acção: Natureza e Validade*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Sobral, F. (2009). *Os Anos Sócrates: O grande jogo da política portuguesa*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Sousa, I. M. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na Educação Superior: Um estudo no ensino superior politécnico português*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós: A gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Tavares, C. Z. (2010). Formação em Avaliação como caminho para a profissionalização docente. *Revista Lusófona de Educação*, 59-74.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (XXI), 475-484.
- Teichler, U., & Sadlak, J. (2000). *Higher Education Research: Its relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon.
- Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e Avaliação de Actividades de Aprendizagem de Ciências para Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Torres, C. A. (1998). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In M. W. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 47-68). Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2010). O Ensino Superior como Espaço de Formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In C. Leite, *Sentidos da Pedagogia do Ensino Superior* (pp. 75-98). Porto: Legis Editora.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodriguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas Académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 31-40.
- Vasconcellos, M. M., Oliveira, C. C., & Berbel, N. A. (2006). O Professor e a Boa Prática Avaliativa no Ensino Superior na Perspectiva de Estudantes. *Interface*, Vol10, nº 20.
- Vasconcelos, V. O., & Oliveira, M. W. (2010). Trayectorias de Investigación acción: Concepciones, objetivos e planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Vieira, C. M. (1999, Vol 2). A Credibilidade da Investigação Científica de Natureza Qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 89-110.
- Vieira, C. T. (2010). A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua. *CIDTFF- Indagatio Didactica- Universidade de Aveiro*, 62-83

Vieira, I., & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Raya, & T. Lamb, *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the World of Education*. Thousand Oaks: Sage.

Zeichner, K., & Nofke, S. (2001). Practitioner research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 298-330). London: Sage.

Anexo 1 Antes da aplicação do projeto			Análise de Conteúdo	Análise do Discurso
Avaliação				
		Classificatória		0
		Continua		0
		Corresponsabilização		0
		Crítérios		0
		Desafio		0
		Discussão		0
		Estratégias		0
		Imparcialidade		0
		Integrada		0
		Justiça		0
		Linguagem comum		0
		Modalidades		0
		Negociação		0
		Processo		0
		Reguladora		0
		Subjetividade		0
		Valores pessoais		0

Anexo 1: Grelha de codificação para a análise de conteúdo das fichas de autorreflexão

Processo de Bolonha			
		Burocracia	0
		Constrangimentos	0
		Ensino PBL	0
		Metodologias	0
		Mudança	0
		Novo paradigma de ensino	0
		Pesquisa	0
		Tutoria	0
		Velho paradigma de ensino	0
Profissionalismo docente			
		Comunicação	0
		Conhecimento	0
		Democracia	0
		Diálogo	0
		Divulgação	0
		Iniciativa	0
		Investigador	0
		Motivação	0
		Paixão pelo ensino	0
		Troca de experiências	0

Anexo 1: Grelha de codificação para a análise de conteúdo das fichas de autorreflexão

Depois da aplicação do projeto

Avaliação Pós projeto

		Classificatória	0
		Continua	0
		Corresponsabilização	0
		Crítérios	0
		Desafio	0
		Discussão	0
		Estratégias	0
		Imparcialidade	0
		Integrada	0
		Justiça	0
		Linguagem comum	0
		Modalidades	0
		Negociação	0
		Processo	0
		Reguladora	0
		Subjetividade	0
		Valores pessoais	0
Processo de Bolonha pós projeto			
		Burocracia	0
		Constrangimentos	0
		Ensino PBL	0

		Metodologias	0
		Mudança	0
		Novo paradigma de ensino	0
		Pesquisa	0
		Tutoria	0
		Velho paradigma de ensino	0
Profissionalismo docente pós projeto			
		Comunicação	0
		Conhecimento	0
		Democracia	0
		Diálogo	0
		Divulgação	0
		Iniciativa	0
		Investigador	0
		Motivação	0
		Paixão pelo ensino	0
		Troca de experiências	0

Anexo1: Grelha de codificação para a análise de conteúdo das fichas de autorreflexão

Anexo 2: Inquérito "Perceções dos Alunos"

Identificação da Unidade Curricular: _____

Identificação do Docente: _____

Componente Teórica/ Prática (Riscar o que não interessa)

Ano de Licenciatura: _____

Este questionário foi elaborado para fornecer ao docente informação sobre as suas práticas, sendo essencial que responda de modo **mais sincero e objectivo possível**. Tenha em atenção a seguinte escala:

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo**
3. **Indeciso**
4. **Concordo**
5. **Concordo totalmente**

Metodologias de Ensino/Aprendizagem utilizadas:	DT	D	I	C	CT
1. Com as alterações do Processo de Bolonha o curso passou a ser mais interessante.					
2. As metodologias usadas nesta unidade contribuem para a minha aprendizagem.					
3. A formação disponibilizada é mais prática.					
4. Os trabalhos e/ou leituras aconselhados pelo docente foram úteis.					
5. O docente imprimiu dinamismo às aulas.					
6. O docente conseguiu cativar o meu interesse pela unidade.					
7. Os conteúdos e objetivos da unidade foram claramente comunicados.					
8. Considero as aulas tutoriais de grande interesse para a minha formação.					
9. O docente introduziu as aulas PBL (aprendizagem baseada na resolução de problemas) de modo fácil.					
10. Todos os conteúdos e objetivos foram atingidos na minha aprendizagem.					

Relação Docente/Aluno/Interação na aula:	DT	D	I	C	CT
1. O docente mostra interesse pela turma.					
2. O docente comunica claramente com todos os alunos.					
3. O docente é tolerante a opiniões diferentes da sua.					
4. O docente trata todos os alunos de forma justa.					
5. O docente incentivou o meu estudo.					
6. O docente incrementou regras e o seu cumprimento durante as aulas.					
7. O docente mostrou-se disponível para o atendimento extra aulas.					
8. Os alunos foram encorajados a participar em debates sobre a matéria durante as aulas.					
9. Globalmente faço uma apreciação positiva deste docente em relação aos outros.					
Instrumentos e Métodos de Avaliação da Unidade:	DT	D	I	C	CT
1. A avaliação usada na unidade foi adequada aos objectivos e conteúdos da U.C.					
2. O docente propôs e negociou os critérios de avaliação tendo em conta a opinião dos alunos.					
3. A avaliação desta unidade poderia ser diferente.					
4. A avaliação foi essencialmente formativa e contínua.					
5. A avaliação do docente foi subjectiva e influenciada por aspectos pessoais.					
6. O docente foi justo na minha avaliação.					
7. O docente deu maior importância à avaliação sumativa.					
8. As aulas teóricas só podem ser avaliadas por teste e exames.					
9. A avaliação posta em prática pelo docente é semelhante à de outros docentes de outras unidades.					
10. A avaliação é uma prática fácil.					

11. O docente recorreu a grelhas de observação, questionários, relatórios e outros instrumentos.					
12. O docente explicou os seus métodos de avaliação sempre que foi solicitado.					

Obrigada pela colaboração.

Registo do Projeto de Investigação - Questionário nº1/2 - Alunos Ano Letivo 2009/10 e 2010/11

(Anexo 2: Continuação)

Anexo 3: Questionário aos docentes externos

Questionário □□□

Exmo. (a) Colega,

Neste breve questionário, solicito-lhe algumas informações e opiniões sobre a problemática da avaliação no ensino superior. Estes dados serão indispensáveis para dar continuidade a um projecto de investigação, no âmbito de um doutoramento em Educação, que visa compreender estratégias de ensino/aprendizagem e de avaliação, relacionáveis, quer com a melhoria das concepções e práticas pedagógicas, quer com o desenvolvimento profissional dos docentes, quer ainda, com o desenvolvimento educativo dos estudantes.

Todos os dados solicitados são absolutamente confidenciais e destinam-se apenas ao tratamento estatístico das informações obtidas.

Agradeço desde já a sua colaboração, sem a qual não seria viável este projecto.

Ana M. Morais

Doutoranda da Universidade do Minho

Guimarães, Outubro de 2010

Parte I – Dados Biográficos (assinale com um X a opção correcta)

Sexo: Masculino Feminino

Idade: até 25 anos de 26 a 35 anos de 36 a 45 anos acima de 46 anos

Vinculo profissional: Professor contratado / Professor convidado

Anos de serviço docente: até 4 anos de 5 a 12 anos

De 13 a 20 anos mais de 21 anos

Tempo de serviço docente na instituição: _____anos/meses (riscar o que não interessa).

Tempo de investigação na instituição: _____anos/meses (riscar o que não interessa).

Cargos desempenhados: _____

Parte II – Práticas de ensino/aprendizagem e avaliação dos docentes

(Utilizando a escala seguinte, assinale por favor com um X a resposta que considera mais adequada)

- 1 Discordo Totalmente
- 2 Discordo
- 3 Indeciso
- 4 Concordo
- 5 Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

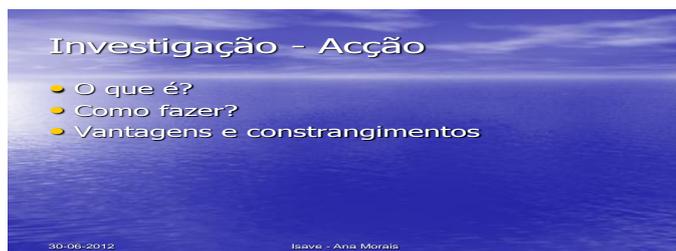
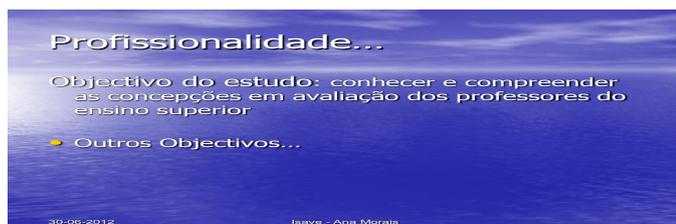
1. As orientações do Processo de Bolonha estão a ser generalizadamente implementadas nas minhas práticas pedagógicas.					
2. Os alunos compreendem os objectivos desta Reforma de ensino.					
3. O Processo de Bolonha permitiu a construção de um quadro de comparação e entendimento das qualificações obtidas no ensino superior.					
4. A avaliação permite regular o processo de ensino e aprendizagem.					
5. Com este Processo, foi alterado o paradigma de formação passando da transmissão tradicional de conhecimentos para um conhecimento sustentado em competências.					
6. É perfeitamente possível o desenvolvimento das competências profissionais em ambiente escolar.					
7. Com a implementação da reforma introduzi nas minhas práticas, novas metodologias de ensino - aprendizagem e avaliação.					
8. A avaliação é uma prática classificatória que permite informar o aluno e a sua família do seu valor e das suas competências.					
9. A avaliação sumativa também pode ser formativa.					
10. O corpo docente do ensino superior possui competências para decidir as técnicas e instrumentos a adoptar no âmbito da Reforma.					
11. A tutoria implica um trabalho de grupo de vários docentes.					
12. A conversação entre docentes é a melhor forma de orientação para a formação no âmbito das exigências das metodologias do Processo de Bolonha.					
13. A avaliação não é uma prática condicionada por aspectos pessoais, sociais ou institucionais.					
14. Periodicamente tenho por hábito a realização de auto – reflexão acerca do ensino que pratico.					
15. As metodologias preconizadas pelo processo de Bolonha não são novas no ensino, fazendo já parte das minhas práticas correntes					
16. A avaliação utilizada por mim é maioritariamente formativa.					
17. A remodelação curricular inerente à Reforma de Bolonha permite-me mais tempo					

de acompanhamento dos alunos.					
18. A avaliação é um instrumento de poder e autoridade exclusiva do professor.					
19. Nas minhas metodologias fazem parte a pedagogia por projecto.					
20. A avaliação formativa permite diagnósticos e reajustes nos meus procedimentos de ensino e aprendizagem.					
21. O grande objectivo do Processo de Bolonha é nivelar competências nos indivíduos.					
22. Os professores não devem decidir com os alunos os critérios para a avaliação.					
23. A avaliação formativa permite a adaptação do ensino às diferenças individuais.					
24. As práticas de tutoria são facilmente estabelecidas e adequadas ao ensino que pratico.					
25. Alguns professores não reconhecem continuar as práticas de ensino e aprendizagem convencionais.					
26. A implementação do Processo de Bolonha a nível nacional foi apenas formal.					
27. Como professor consigo sempre ser isento nas avaliações que faço.					
28. Os alunos compreendem e assimilam agora melhor todos os conteúdos das minhas aulas.					
29. Com as novas metodologias aplicadas no âmbito de Bolonha a frequência às minhas aulas aumentou.					
30. Avaliar bem é o mesmo que ser bom professor.					
31. As minhas aulas tutoriais são avaliadas em conjunto com outros professores.					
32. Com o Processo de Bolonha verificou-se uma diminuição do número de estudantes do ensino superior.					
33. No início de cada unidade curricular negoceio as práticas de avaliação formativa a implementar com os alunos.					
34. Os programas de mobilidade preconizados por Bolonha são acessíveis a todos.					
35. Os critérios de avaliação são compreendidos pelos meus alunos.					
36. Os professores são agora mais solicitados por universidades estrangeiras para ensinarem.					

37. É da minha prática habitual fomentar momentos de hetero – avaliação entre os alunos.					
38. As pedagogias aplicadas no âmbito do Processo de Bolonha são altamente favoráveis à autonomia dos alunos.					
39. A avaliação formativa não se adequa ao ensino por projecto.					
40. As notas atribuídas por mim são sempre justas e indiscutíveis.					
41. Como professor não sinto constrangimentos em avaliar na presença de outros colegas.					
42. Nas minhas aulas fomento a auto – avaliação dos alunos.					
43. Como docente do ensino superior possuo formação em pedagogia e didáctica.					
44. A minha experiência docente consegue colmatar a falta de formação em avaliação.					
45. Os instrumentos utilizados para a avaliação são explicados e demonstrados aos alunos antes de serem postos em prática.					
46. Os alunos conhecem sempre os objectivos pelos quais são avaliados.					
47. O exame ou frequência é indispensável no ensino superior.					
48. Partilho os meus critérios de avaliação com professores da minha instituição.					
49. Os alunos concordam com a maioria das minhas avaliações.					
50. Independentemente da modalidade escolhida avaliar é dar notas.					
51. A avaliação é uma prática fácil.					
52. Não é possível avaliar o conhecimento de uma ciência exacta sem dar uma nota quantitativa.					
53. Os objectivos mínimos de cada unidade curricular são estabelecidos para o alcance de todos os alunos.					
54. A minha avaliação precisa ser fundamentada com elementos escritos.					
55. Aos docentes do ensino superior deveria ser facultada formação contínua na área da avaliação.					
56. O professor pode avaliar um aluno com base em diálogos diários.					

57. É possível estabelecer uma linguagem comum de avaliação entre todos os agentes envolvidos.					
58. A participação em acções de formação contínua é sempre incómoda para os docentes.					
59. As instituições devem possibilitar a realização de reuniões informais para a discussão de práticas de avaliação entre docentes.					

Anexo 4: Suporte Informático para realização da entrevista de grupo



Anexo 6: Ficha de Unidade Curricular

INSTITUTO SUPERIOR DE SAÚDE DO ALTO AVE ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA											TOTAL HORAS	TOTAL ECTS
HORAS DE CONTACTO COM O DOCENTE						HORAS DE TRABALHO INDEPENDENTE			HORAS DE AVALIAÇÃO			
Gerais		Ensino Clínico / Práticas laboratoriais	T. de campo	Seminário	Tutoriais	Estágios	Estudo	Trabalho de grupo		Projecto		
T	TP								EC / PL		TC	S
30		30			15		104			10	189	7

OBJECTIVOS

Analisar criticamente todo o conhecimento e informações disponíveis e seleccioná-las para utilizar em conformidade
Seleccionar e analisar criticamente a evidência da investigação e aplicá-la à prática quando apropriado
Aplicar critérios de eficiência, seleccionando de forma adequada a utilização de técnicas de diagnóstico e os procedimentos de acordo com o quadro clínico do paciente.
Identificar os problemas, apresentar soluções, inovar e contribuir para melhorar a prática profissional
Identificar as causas de anomalias processuais e implementar soluções.
Verificar e criticar o desenvolvimento da eficácia da actividade planeada e modificá-la em concordância.
Analisar criticamente todas as metodologias de trabalho e zelar para que estas acompanhem a evolução do saber científico.
Revelar elevada ponderação nos actos que pratica, assumindo integralmente e por iniciativa própria a responsabilidade pelos mesmos, corrigindo-os se necessário.

COMPETÊNCIAS

Demonstrar competências práticas em técnicas de genotipagem de Biologia Molecular.
Adequar a sua prática, sempre que necessário, de acordo com os novos desenvolvimentos teóricos
Realizar, avaliar e registar de modo preciso e detalhado os exames laboratoriais
Preparar transfusões adequadamente em todas as situações que possam eventualmente surgir (emergência, reserva, logo que possível, neonatologia, pediatria, patologias especiais)
Avaliar adequadamente os riscos inerentes a cada tipo de transfusão (caso clínico, componente sanguíneo)
Compreender e executar cada tipo de teste a efectuar conforme o caso clínico.
Efectuar e interpretar calibrações e controlo de qualidade ao equipamento analítico

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

AULAS TEÓRICAS

Componentes sanguíneos e derivados do plasma
Prática transfusional
Testes no sangue do receptor
Administração de concentrados de eritrócitos
Administração de concentrados de plaquetas
Administração de concentrados de granulócitos
Administração de plasma fresco e crioprecipitados
Seleção de unidades a cruzar
Compatibilidade dos diferentes grupos sanguíneos
Reacções transfusionais
Transfusão em pediatria e neonatologia
Estudos mãe-filho
Transfusão massiva
Transfusão autóloga
Hemovigilância
Sistema Major de Histocompatibilidade (Compatibilidade HLA)

AULAS TEÓRICO-PRÁTICAS / PRÁTICAS

Componentes sanguíneos e derivados do plasma
Prática transfusional
Testes no sangue do receptor
Administração de concentrados de eritrócitos
Administração de concentrados de plaquetas
Administração de concentrados de granulócitos
Administração de plasma fresco e crioprecipitados
Seleção de unidades a cruzar
Compatibilidade dos diferentes grupos sanguíneos
Reacções transfusionais
Transfusão em pediatria e neonatologia
Estudos mãe-filho
Transfusão massiva
Transfusão autóloga
Titulação de anticorpos

OUTRAS AULAS

METODOLOGIA DE ENSINO

Exposição oral interactiva do conteúdo programático
Análise e discussão de textos
Trabalhos de pesquisa de materiais
Discussões plenárias

METODOLOGIA E PLANIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO CONTÍNUA – PROPOSTA (Teórica)		
MOMENTO	MÉTODO	PONDERAÇÃO
1	Respostas por escrito a 6 questionários	70%
2	Casos Clínicos	5%

Notas: A classificação final será $0.75 \times T + 0.25 \times P$.

AVALIAÇÃO CONTÍNUA – PROPOSTA (Prática)

MOMENTO	MÉTODO	PONDERAÇÃO
1	Respostas por escrito a questionário todas as aulas práticas	40%
2	Avaliação de postura e técnica na prática laboratorial	60%

Notas: A classificação final será $0.75 \times T + 0.25 \times P$.

AVALIAÇÃO FINAL		
MOMENTO	MÉTODO	PONDERAÇÃO
1º	Exame escrito	75%
2º	Exame prático	25%

Notas:

BIBLIOGRAFIA

A. BIBLIOGRAFIA DE BASE

- (1) “Modern Blood Banking and transfusion Practices” – Denise M. Harming
(2) “Technical Manual” - AABB

B. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- (1) “Clinical Practice of Transfusion Medicine” – Lawrence D. Petz
(2) “Blood Transfusion in Clinical Medicine” – P. L. Mollison
(3) “Hematologia Prática” – J. V. Dacie, S. M. Lewis
(4) “Serological and Immunological Methods” – Canadian Red Cross Blood Transfusion Service
(5) “Laboratory Medicine – Haematology” – John B. Miale

(Anexo6)

Anexo 7: Grelha de Validação da Avaliação dos Temes Avançados

ISAVE – CURSO DE HIGIENE ORAL – 3º ANO
 Temes Avançados – AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS

ALUNO: _____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Capacidade de intervenção na discussão inicial						
Capacidade de argumentação das situações desenvolvidas nos problemas						
Capacidade de criticar com objectividade						
Responsabilidade e compromisso						
Capacidade de gerar objetivos de aprendizagem						
Habilidade em solucionar problemas						
Intervenção nos avanços obtidos pelo estudo individual						
Integração no trabalho do grupo						
Desempenho como secretário (organização, concisão)						
Desempenho como líder (organização, facilitador, critico)						

Observações: _____

Anexo 8: Grelha de Avaliação Interpares

ISAVE – CURSO DE HIGIENE ORAL – 3º ANO

Temas Avançados - AVALIAÇÃO INTERPARES

Estudante: _____ Fase de Avaliação

Nº ____

DATA ____/____/____

NOMES																				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO																				
Capacidade de intervenção na discussão inicial																				
Capacidade de argumentação das situações desenvolvidas nos problemas																				
Capacidade de criticar com objectividade																				
Responsabilidade e compromisso																				
Capacidade de gerar objetivos de aprendizagem																				
Habilidade em solucionar problemas																				
Intervenção nos avanços obtidos pelo estudo individual																				
Integração no trabalho do grupo																				
Desempenho como secretário (organização, concisão)																				
Desempenho como líder																				

Escala de Classificação:

A (20) - B (18) - C (15) - D (12) - E (10) - F (5) – NO (Não observado) _____

Assinatura: