

- College Science Teaching. 36 (5), p. 14-20.
- Project Management Institute (2008). A Guide to the Project Management Body of Knowledge: PMBOK Guide; 4th ed. Project Management Institute, Inc., Newtown Square, PA.
- Seco, Graça; Filipe, Luís; Pereira, Patrícia; Alves, Sandra; Duarte, Ana-Lucia (2012). Formação de docentes no ensino superior do Instituto Superior de Leiria, Portugal. *Universia*. 6(39). P.58-76.
- Tavares, José Bessa, osé. Almeida, Leando S. Medeiros, Maria T. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores”, *Análise Psicológica*. 21(4). P. 475-484.
- Thomas, John W.(2000). A review of research on project-based learning. The autodesk foundation.
- Williams van Rooij's, Shahron. (2009). Scaffolding project-based learning with the project management body of knowledge (PMBok®) *Computers & Education*.52(1).
- Crawley, Edward F., Lucas, William A. , Malmqvist, Johan, Brodeur, Doris R. (2011). The CDIO Syllabus v2.0: An Updated Statement of Goals for Engineering Education . *Proceedings of the 7th International CDIO Conference*, Technical University of Denmark, Copenhagen.

8.25.

Título:

Modos de fazer pedagógico no ensino superior

Autor/a (es/as):

Cunha, Maria José dos Santos [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

Resumo:

A atividade pedagógica que se desenvolve no âmbito do ensino superior, requer a utilização de distintas ferramentas que permitam estabelecer entre professores e alunos adequados mecanismos de comunicação. Tradicionalmente, estes instrumentos eram limitados e tinham efeitos com sentido unidirecional, servindo apenas de veículos de transmissão de conhecimentos. Como resultado do estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior, em 2010 — pelos Ministros da Educação e Ensino Superior aderentes ao Processo de Bolonha — a educação dos indivíduos tem hoje um âmbito mais alargado, devendo propiciar ao estudante, não apenas conhecimentos, mas dotá-lo também das competências necessárias que lhe permitam ser capaz de aceder aos conhecimentos que, em cada momento do seu trajeto profissional, se tornem necessários. O professor deve, assim, ter a capacidade de selecionar pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas que o permitam. Face ao exposto e tendo como pressupostos a inovação da docência e a tendência pedagógica contemporânea, é nossa intenção, dar conta neste artigo dos traços mais marcantes de uma experiência de ensino aprendizagem

que pretendemos dar a conhecer a outros profissionais comprometidos com a melhoria, inovação e qualidade que o ensino superior requer. Manifestou-se esta experiência no desenvolvimento de um conjunto de ateliês educativos — levados a cabo por alunos da UTAD no âmbito da unidade curricular de Atelier: Drama e Cultura da licenciatura em Teatro e Artes Performativas — com recurso à metodologia de “projeto de aprendizagem”, que se enquadra no grupo denominado “métodos centrados nos alunos”. Os objetivos que nos moviam eram os de lhes proporcionar uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura, bem como, ao aproximá-los da realidade, verificarmos a forma como nela aplicam os conhecimentos teóricos transmitidos.

Palavras-chave:

Metodologia, inovação, projeto, ensino, aprendizagem.

Introdução

Ao consolidar a condição humana, a educação é atravessada por uma intencionalidade teórica e, em simultâneo, uma prática técnica, ética e política. A universidade, por sua vez, tem um papel fundamental na construção da sociedade e o ensino que nela se leva a cabo constitui-se num processo de procura de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Porém, a educação dos indivíduos tem hoje um âmbito mais alargado, dado que estão em causa objetivos de aprendizagem globais, onde se integram aprendizagens de competências transversais aos vários domínios da vida do indivíduo, desde académicas até competências de cidadania. Assim e com a finalidade de conseguir garantir aprendizagens mais eficazes, o docente do ensino superior deve ter a capacidade de selecionar pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas ligadas e envolvidas diretamente com os objetivos que se pretendem alcançar. Não pode, por conseguinte, desviar a atenção da necessidade de repensar e inovar práticas pedagógicas, de avaliação e organização curricular, que promovam dimensões e vertentes essenciais do processo de Bolonha e de uma efetiva dimensão europeia do ensino superior.

É assim nosso propósito, neste artigo, apresentar aspetos relevantes da didática no ensino superior, tendo como pressupostos a tendência pedagógica contemporânea de ensino e educação, nomeadamente quando apresentamos os traços mais marcantes de um conjunto de ateliês desenvolvidos por alunos da UTAD no âmbito da unidade curricular de Atelier: Drama e Cultura da Licenciatura em Teatro e Artes Performativas, com recurso à metodologia de “projeto de aprendizagem” que se enquadra no grupo denominado “métodos centrados nos alunos”, tendo como objetivos proporcionar a esses alunos uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua

vivência profissional futura, bem como, ao aproximá-los da realidade, verificarmos a forma como nela aplicam os conhecimentos teóricos transmitidos.

Os desafios da contemporaneidade

Num contexto marcado pela inovação e imprevisibilidade dos acontecimentos, como o atual, em que se procuram cada vez mais indivíduos capazes de garantir desempenhos de excelência nas mais diversas áreas, o ensino superior adquire inevitavelmente um papel de relevo, enquanto ambiente privilegiado de promoção de competências e desenvolvimento de capacidades que ajudem a lidar com os desafios que doravante nos são colocados.

A União Europeia propôs — na Declaração de Bolonha e em muitos outros documentos — a todos os países que dela fazem parte, um novo marco educativo fundamentado em princípios de qualidade, mobilidade de alunos e professores, cooperação entre universidades e setor empresarial e convergência e harmonização dos estudos dos diferentes estados membro. Por outro lado e como afirma Sánchez González (2010: 15),

(...) as modificações resultantes do estabelecimento de um único Espaço de Educação Superior têm por objetivo propiciar o protagonismo do aluno no seu próprio processo educativo. Pretende com isso não apenas proporcionar-lhe conhecimentos precisos, mas dotá-lo das competências necessárias para que por si próprio seja capaz de aceder aos conhecimentos que em cada momento do seu trajeto profissional se tornem necessários.

A meta a atingir é ambiciosa e só será alcançada se os elementos fundamentais no processo, alunos e professores, desempenharem com sucesso o papel que lhes cabe na formação que nos estabelecimentos de ensino superior se adquire e que “constitui a pedra fundamental com a qual o cidadão se vai afirmar ao longo da sua carreira profissional e, sobretudo, a base essencial que lhe vai permitir a reciclagem, a reconversão, a actualização e a própria mobilidade profissional” (Grilo, 2002: 46). Justifica-se, portanto, a este nível do ensino uma necessidade de mudança de paradigma que encaminhe para uma formação que proporcione, além do desenvolvimento das chamadas competências técnicas, um conjunto de competências transversais e sociais, que promovam nos indivíduos: capacidades, qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade e a criatividade, ou seja, o desenvolvimento integral de si próprios e os torne abertos à mudança. Lizarraga Sanz de Acedo entende a competência,

(...) como uma combinação de capacidades (habilidades), conhecimentos, atitudes e comportamentos dirigidos à execução correta de uma tarefa num contexto definido; ou

como uma forma de atuar na qual as pessoas utilizam o seu potencial para resolver problemas ou fazer algo numa situação concreta. É uma medida do que uma pessoa pode fazer adequadamente em resultado da mobilização dos seus recursos e da planificação das suas ações após a conclusão de um processo de aprendizagem (2010: 16).

À partida sabe-se que inovar — conceito que tem a ver com a possibilidade de mudança, mas requer marcos de referência que permitam orientar-nos nessa mudança e ter metas bem definidas que nos indiquem até onde podemos ir (Zabalza & Cerdeiriña Zabalza, 2010) — não é propriamente fácil, contudo a universidade têm-se vindo a mobilizar nesse sentido. No caso do ensino superior qualquer possibilidade de inovação deve supor, como condição prévia, a recuperação do valor e qualidade da docência, conceito complexo que requer conhecimentos elevados sobre como funcionam os processos de aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos. No entanto e porque o ensino tem os seus especialistas, será a partir do seu trabalho, ideias, contributos e investigação orientada para a melhoria da qualidade da docência que essa inovação se dará.

A construção de diferentes cenários de aula do ensino superior

O ensino acontece de formas muito diversas, mas deve sobretudo incluir nos seus objetivos, ações relacionadas com a capacitação das pessoas, organização da informação e transferência de conhecimentos, de forma a que aprendizagem e educação sejam, cada vez mais, entendidas como uma condição necessária para atingir o sucesso, dado que “indivíduo ou organização que descure os seus saberes, contenha a sua curiosidade e paralise as suas condutas, mantendo-se hoje como ontem e amanhã como hoje, está a pôr em perigo a sua sobrevivência e credibilidade” (Ferreira, 2007: 21). Aliás, talvez tenha sido esta a razão que levou o homem a, desde cedo, tentar alargar os horizontes da sua ação, ainda que para o conseguir tenha, por vezes, de desassossegar a pacatez pessoal e interpessoal.

Como em qualquer atividade pedagógica, a que se desenvolve no âmbito universitário deve ser variada e requer a utilização de inúmeras ferramentas, através das quais se estabeleçam mecanismos adequados de comunicação entre docentes e discentes. Um modelo baseado nas rotineiras aulas expositivas, em que o professor dia após dia vai aprofundando um tema e outro em que as atividades de aprendizagem, incluam exposições, debates, momentos de reflexão, manuseamento de fontes documentais, trabalho de grupo e outros, não são de forma alguma comparáveis. Isto não significa, no entanto, que o método tradicional das aulas expositivas, utilizado durante séculos para transmissão do conhecimento, tenha sido irradicado. Todo o

professor o utilizou, utiliza e continuará a utilizar, por um lado, porque faz parte da essência do ensino universitário e por outro, porque

(...) não se limita à exposição teórica da matéria de que se trata, sintetizando conceitos, ideias, teorias ou doutrinas, ou esclarecendo e exemplificando a sua aplicação prática, mas serve também para desenvolver a mente do estudante, fomentando a sua habilidade para o raciocínio ou faculdades de relação, promovendo o seu espírito crítico e desenvolvendo a sua capacidade de síntese (Martín, 2010: 17).

Depreende-se, portanto, que esta modalidade de ensino — que consiste basicamente na transmissão oral do conhecimento do professor ao aluno — não tem por finalidade alcançar um único objectivo, mas vários. Para alcançar estes objetivos, a aula expositiva deve ser preparada com antecedência; nela se devem sintetizar os conhecimentos, clarificar as questões mais controversas e aprofundar as mais relevantes; a exposição deve ser feita de forma sistemática e ordenada; deve evitar-se um tom de voz monótono; fomentar a participação do aluno e concluí-la lembrando o que de mais significativo se expôs. Desta forma, ela pode servir de veículo idóneo para a transmissão de conhecimentos, sobretudo quando se trabalha com um grupo numeroso de alunos. Mudar no dizer de Escribano e Del Valle (2010: 135), “ não significa rutura drástica com o que existia, trata-se simplesmente de completar a aquisição de conteúdos com o desenvolvimento de habilidades, capacidades e atitudes indispensáveis no mundo atual”.

Mas porque o desafio que se coloca tem a ver com o preparar os elementos das novas gerações com determinadas competências que os ajudem a lidar com os desafios que doravante lhes são colocados, o professor — um todo resultante de um somatório de expressões apropriadas e objetivações que são representações de uma história pessoal e profissional — cujo desenvolvimento permanente se deve constituir na rotina diária, pode também adotar no seu fazer pedagógico, a técnica do trabalho em grupo. Método de trabalho que permite dotar os alunos do ensino superior, não apenas de conhecimentos, mas também de atitudes, na medida em que os capacita para o saberem integrar-se num grupo de trabalho, pondo o seu esforço ao serviço de um interesse comum. Os sistemas de formação de grupos de trabalho podem ser variadíssimos, devendo a escolha recair na que melhor se coaduna com a tarefa a realizar. O docente que opte por adotar esta ferramenta deve, no entanto,

(...) estar consciente do seu dever de tutela, relativamente ao funcionamento dos grupos constituídos; deve converter-se numa presença ‘invisível’, mas real, facilitando a comunicação com os seus alunos a fim de que estes, no caso de existirem disfunções internas e sentindo-se impossibilitados de resolvê-las pelos próprios meios, recorram a

ele; tudo isto para que não desistam do que pode ser uma boa praxis grupal (Sánchez González, 2010: 29).

Outro método de trabalho com inúmeros benefícios, sobretudo porque permite ao aluno trabalhar sobre múltiplas competências e habilidades, nomeadamente a capacidade de expressão oral e escrita, a capacidade de análise e síntese, o raciocínio crítico, o trabalho colaborativo entre outras, é a aprendizagem baseada em problemas, metodologia orientada para a solução de problemas reais, muito embora e apesar da sua grande importância, Escribano e Del Valle entender que

(...) os problemas reais não são suficientes para conseguir uma aprendizagem de qualidade nos estudantes universitários. Não podemos esquecer que é a habilidade pedagógica do professor a que consegue criar o cenário propício (o que inclui o uso adequado dos problemas) para que os valores desta metodologia se tornem realidade (2010: 52).

Com bastantes pontos convergentes com a metodologia de ensino, que acabamos de referir, uma vez que também ela se realiza em grupo, é a aprendizagem colaborativa, uma oportunidade de aprendizagem pessoal social, cujo enfoque é aprender juntos, entre iguais. Segundo Escribano e Del Valle (2010: 89),

A aprendizagem colaborativa, na Educação Superior, é um processo de mudança cultural e o professor universitário serve eficazmente como agente de mudança cultural quando, no espaço académico, facilita aos estudantes que aprendam de forma colaborativa.

Para além das indicadas, muitas outras metodologias de ensino/aprendizagem se poderiam referir e, de entre elas, a que diz respeito ao projeto de aprendizagem, método sobre o qual iremos debruçar-nos de seguida.

O projeto de aprendizagem: um método centrado nos alunos

A realidade melhora-se, não pelo facto de se fazer muito, mas através da planificação de ações significativas, que propiciem a mudança e melhoria dessa realidade. Desta forma, “aqui e além, a Escola quebra rotinas: investe em projetos, desenvolve espaços de autonomia e crítica, procura os sentidos da educação” (Pacheco, 2007: 13). E porque o papel que os professores desempenham é crucial nessa melhoria, também nós — ao darmos aos alunos do curso de

Teatro e Artes Performativas a oportunidade de poderem conceber, organizar, gerir e avaliar um projeto de aprendizagem — tínhamos como finalidade proporcionar-lhes uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura. Concordamos, porém, com Morgado quando refere que “os conhecimentos transmitidos por outrem que a liberdade e a razão de cada um derem por bons e válidos, nunca podem contornar o crivo activo da aceitação individual” (2010: 23).

Lewis (1999) entende o projeto como um trabalho primitivo que define datas de início e conclusão, um objetivo perfeitamente estabelecido ou uma atividade a ser realizada, um orçamento previamente definido e, geralmente, uma organização temporária que é desfeita assim que o projeto estiver concluído. Na realidade, o projeto — uma intenção que estrutura metódica e progressivamente a realidade futura — é um dos procedimentos mais úteis para quem se implica no âmbito das intervenções socioculturais e educativas. Para o elaborar não existem normas rígidas, mas apenas instrumentos que ajudam a organizar as ideias, a precisar os objetivos e a concretizar as atividades específicas.

O projeto de aprendizagem é útil no desenvolvimento de competências e habilidades básicas importantes, para que os nele implicados possam viver vidas autónomas, produtivas e responsáveis, na medida em que: procura evitar que a aprendizagem se torne algo passivo, puramente verbal e teórico, e, por conseguinte, desinteressante; em que abre espaço à participação ativa, não apenas na concepção e elaboração dos projetos, mas também na sua implementação e avaliação — uma vez que a participação em algo que está relacionado com os interesses do aluno é mais motivadora — e ainda porque torna a aprendizagem ativa e significativa, dado ser um fazer real mais do que um mero assimilar.

A elaboração de projetos de aprendizagem é uma técnica que se utiliza na docência prática, uma vertente importante da docência em geral, que deve estar presente em qualquer atividade docente e que Bolonha veio revitalizar. Este processo didático centra-se na atividade que o aluno desenvolve, sendo função do professor ajudá-lo e colaborar com ele nesse desenvolvimento, pondo, no entanto, de lado o protagonismo da atividade docente.

O aprender neste processo é o mais relevante, secundarizando-se o processo de ensino, para que a aprendizagem se desenvolva da melhor forma. Os alunos adquirirão uma postura diferente, capacitam-se para gerir inércias, mobilizarem parcerias e ultrapassarem dificuldades que, em princípio, os poderiam desviar dos seus reais objetivos, mas que com a experiência se convertem em energias incentivadoras e desafiantes das suas capacidades sem nunca porerem de parte a criatividade, elemento essencial num curso desta natureza. Além disso, ao conceberem, gerirem e avaliarem projetos, os alunos passam de consumidores a produtores de conhecimento.

É que, tal como refere Justino (2010: 84), “mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para o aprender a pensar”. Por sua vez, Garzón acrescenta que

Este sistema, na medida em que se adapta com facilidade às mudanças metodológicas e convive, na actualidade, com outras técnicas docentes mais recentes que não lhe tiraram protagonismo como instrumento para ensinar a aplicação prática de conhecimentos, leva-nos a afirmar que é, sem dúvida, um bom sistema docente (2010: 59).

Este aproximar da realidade, leva a que os alunos se sintam protagonistas e implicados e possam identificar o trabalho que desenvolveram com o trabalho que poderão vir a desenvolver no futuro.

O projeto de aprendizagem sob a forma de ateliê: apresentação, execução e avaliação

A escolha da metodologia de “projeto de aprendizagem”, que se assume como uma metodologia de prática real, foi efetuada em função da programação e dos objetivos que, com a unidade curricular, se pretendiam alcançar no processo de ensino/aprendizagem. Pretendia-se, nomeadamente, levar a que o aluno desenvolvesse a sua capacidade de raciocínio lógico, um conjunto de competências e verificar a sua situação face aos conteúdos teóricos lecionados, para além de o aproximar da realidade profissional.

Tendo em vista os objetivos focados, a primeira decisão a tomar foi solicitar aos alunos da turma que, de forma espontânea, constituíssem seis grupos de trabalho e informá-los que cada grupo deveria delinear o seu projeto sob a forma de um ateliê. Na opinião de Sanches González (2010: 25),

Esta forma de constituição dos grupos apresenta a vantagem de proporcionar equipas com fraca conflitualidade, uma vez que, normalmente, os alunos escolhem agrupar-se com aqueles com quem sentem maior afinidade. Por outro lado, na medida em que são os próprios a constituírem-se como grupo, o nível de responsabilidade que assumem relativamente aos resultados é geralmente maior que nas restantes modalidades de constituição.

Ao optar por esta modalidade o professor tem de prever mecanismos de solução para alunos que possam eventualmente não ser escolhidos para os grupos, o que no presente caso não aconteceu.

Após a constituição dos grupos — e dado que se desejamos que o aluno trabalhe numa determinada proposta devemos facilitar-lhe orientações nesse sentido — houve lugar a uma

reflexão sobre o conceito de ateliê e foram facultadas aos alunos indicações claras e precisas acerca dos passos a ter em conta na sua elaboração. Focamos, nomeadamente, a atitude e postura correta de quem o organiza e orienta, bem como os dados que devem constar da planificação do mesmo. Foram igualmente informados, que cada ateliê deveria ter uma componente educativa/expressiva/cultural de base e um tempo limite de duração e que, no período em que um dos ateliês estivesse a ser implementado, todos os colegas de turma que não fizessem parte desse grupo de trabalho deveriam assistir a ele e dar assistência ao processo, uma forma de fomentar a solidariedade e cooperação entre todos.

Cada grupo deveria assim selecionar os objetivos do seu ateliê, os conteúdos, estratégias e atividades a desenvolver, os recursos materiais e humanos necessários para o efeito, bem como escolher os destinatários do seu ateliê (instituição ou grupo a que se destinava). Deveria ainda indicar a forma como o trabalho seria avaliado por quem a ele assistisse. Foi ainda solicitado que cada grupo desenhasse o guião do seu trabalho e anexasse a este todas as fontes que lhe permitiram o processo de criação, bem como a elaboração de um *power point*, com a estrutura do seu ateliê, para ser apresentado e discutido com a turma. Mas porque as intervenções docentes que pretendam promover experiências formativas a partir dos conhecimentos proporcionados, devem também “cuidar dos critérios de sua avaliação, atendendo a que todos os passos neste processo proporcionem a necessária autonomia em qualquer aprendizagem e ainda a fortaleçam (Rué, 2009: 111), foi negociado com os alunos o sistema de avaliação.

Foi ao grupo que competiu determinar a temática a trabalhar e o grau de complexidade e rigor artístico que devia modelar o seu trabalho. A tarefa de que eram incumbidos seria, a nosso ver, uma boa forma de os preparar não tanto para “o mundo de hoje, que rapidamente passa, mas para o mundo de amanhã, o mundo que irão encontrar na sua vida ativa” (Fiolhais, 2011: 61). Isto porque o trabalho em equipa se constitui, não apenas como uma componente fundamental do trabalho de projeto, mas também pelo facto de possibilitar ao aluno ouvir a opinião dos outros, tomar decisões, definir tarefas, monitorizar o desenvolvimento dos projetos e, dessa forma, gerar conhecimentos novos e não apenas disseminar o conhecimento consolidado e, erradamente, suporem que isso será suficiente para enfrentar o desafio.

Conscientes da nossa obrigação como professor, tivemos o cuidado de tutoriar os diferentes grupos de forma a evitar a repetição de temáticas, moderámos discussões entre os diferentes elementos, bem como o entusiasmo em demasia de alguns, aproximando as suas expectativas da realidade. Injetámos energia nos mais passivos e incentivámos os grupos permanentemente, de forma a tornarem-se cada vez mais criativos, autónomos e responsáveis.

Depois de desenhados todos os ateliês, realizou-se uma reflexão com a turma para que todos pudessem tomar conhecimento do que cada grupo iria fazer e assim poderem dar a sua opinião e

contributos que pudessem melhorar os trabalhos a desenvolver. Após esta apresentação e discussão procedeu-se, posteriormente, à implementação do ateliê por cada grupo, no local por ele escolhido. Colocar estes ateliês em prática tornou-se um pouco mais complicado, o que levou os alunos a constatar que pôr em prática o que já foi desenhado, não é tão fácil quanto inicialmente pensavam.

A avaliação, elemento importante da aprendizagem, esteve presente em vários momentos do processo, isto é, no momento em que cada grupo apresentou o seu *power point*, após a apresentação de cada ateliê e no final da apresentação de todos os ateliês. Em cada um destes momentos, todos os elementos implicados — alunos responsáveis pela organização do ateliê, seus destinatários, colegas que assistiram e colaboraram e a própria docente — foram incentivados a refletir, a dar a sua opinião e sugestões. A necessidade de os incentivar a refletir advém do facto de sentirmos muito constrangimento da sua parte, sempre que lhes é pedida uma avaliação do trabalho. Isto acontece porque os alunos não vêem a avaliação como um momento de crescimento individual e grupal, de realização, reconhecimento e de melhoramento do processo.

Quando a avaliação se realiza corretamente pode ser motivadora e produtiva para os alunos, na medida em que os ajuda a saber se o que estão a fazer está correto ou se necessitam fazer algo mais, razão porque “não deve ser uma opção extra, um acréscimo” (Brown & Glasner, 2010: 23). De qualquer modo, ela não deve servir somente para assegurar que as qualificações dos estudantes são válidas e relevantes para o desenvolvimento da sua carreira, mas deve também atuar como parte formativa da sua experiência de aprendizagem.

Aos diferentes momentos de ação foram, por conseguinte, dedicados diferentes tempos de reflexão, decorrentes da variabilidade da dinâmica criada e da estrutura que cada grupo tinha desenhado para o seu ateliê.

No final da apresentação de todos os ateliês, cada um dos intervenientes teve de fazer a sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas de grupo; referir os dois ateliês de que mais gostou e os dois que lhe pareceram menos conseguidos e mencionar ainda os dois colegas que na sua opinião foram os mais interventivos e prestáveis com os grupos de trabalho, bem como os que se alhearam e se autoexcluíram do processo.

Optámos por este *modus operandi* por sentirmos que, com a colaboração e o ponto de vista de todos os implicados, aproximar-nos-íamos de uma avaliação mais séria, justa e real, apesar de termos a noção que nunca se consegue a concordância de todos, quanto mais não seja pela subjetividade implícita no ato de avaliar e de concordarmos com Brown e Glasner quando afirmam que,

A avaliação da prática é muitas vezes incômoda e problemática, mas não é um problema que os peritos possam evitar, já que ultimamente a natureza do que avaliamos nas universidades está mudando de perspectiva. Antes centrava-se mais no conhecimento e na compreensão enquanto que na atualidade se procura uma maior utilidade das habilidades dos estudantes (2010: 127).

A experiência permitiu-nos constatar que, por vezes, os jovens acumulam cursos, mas não acumulam experiência e que esta pode muito bem adquirir-se através da implementação de projetos de aprendizagem que — ainda que nem sempre sejam bem sucedidos — são potenciadores de aprendizagens fundamentais para que os jovens adquiram uma estrutura de base, mesmo sabendo que o que se aprende hoje, amanhã pode estar desatualizado.

Conclusão

Entendendo-se a educação como a alavanca da sociedade do conhecimento, educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade, que requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adotados e expectativas dos implicados no processo.

Uma das mais relevantes propostas de Bolonha tem a ver com a mudança de paradigma que informa o sistema de aprendizagem no ensino superior. De facto, grande parte das metodologias utilizadas continua a dar ênfase ao ensino unidireccional, em que a memorização e repetição são valorizadas. Bolonha ousa defender a necessidade de se adotar uma outra postura, na qual é pedido ao professor um esforço no sentido da planificação e antecipação dos resultados e no ajudar a incentivar e motivar o aluno para as tarefas, permitindo, desta forma, que os produtos resultantes da aprendizagem vão ao encontro dos resultados por ele esperados. Levar esta tarefa a bom porto exige, da parte do professor, a construção de um ensino de qualidade. Um ensino capaz de atender às exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e processos de permanente mudança. Mas porque o processo de ensinoaprendizagem é hoje mais exigentes, não basta por isso colocar os conteúdos nas aulas. É também e sobretudo necessário estimular a interatividade dos alunos em discussões e jogos pedagógicos, com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais, instrumentais e outras — nos diferentes ciclos formativos — como preparação para o aluno poder atuar de forma eficiente em todos os âmbitos da vida, na medida em que as competências, nomeadamente as cognitivas, lhe proporcionam uma melhor adaptação às mudanças que se produzem na sociedade do conhecimento, no assimilar as novas tecnologias e na incorporação no mercado de trabalho.

Bibliografia

- Brown, Sally & Glasner Angela (Edit.) (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escribano, Alicia & Del Valle, Ângela (Coords.) (2010). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ferreira, Paulo Trindade (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. Barcarena: Editorial Presença.
- Garzón, Maria Dolores Cervilla (2010). Elaboración de supuestos prácticos. In Maria Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea Ediciones.
- Grilo, Marçal (2002). *Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Justino, David (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lewis, James P. (1999). *Manual prático da gestão de projectos*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Lizarraga Sans de Acedo, Maria Luísa (2010). *Competências cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Martín, Isabel Zurita (2010). La lección magistral. In Maria Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 17-22). Madrid: Narcea Ediciones.
- Morgado, Miguel (2010). *Autoridade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pacheco, Natércia (2007). Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In Natércia Pacheco, José Caldas e Manuela Terrasêca, *Teatro e educação. Transgressões disciplinares* (pp. 11-15). Porto: Edições Afrontamento.
- Rué, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sánchez González, Maria Paz (Coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, Miguel Ángel & Cerdeiriña Zabalza, Maria Ainoha (2010). *Planificación de la docência en la universidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

8.26.

Título:

O uso de TIC no ensino superior e a promoção do letramento digital dos alunos: desafios e possibilidades para atuação do professor

Autor/a (es/as):

Dal-Forno, Josiane Pozzatti [UFSM]