

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ATAS DO

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

(Orgs)

Antonio Flávio Moreira

José Augusto Pacheco

José Carlos Morgado

Filipa Seabra

Carlos Ferreira

Isabel C. Viana

Maria Palmira Alves

Ana Maria Silva

Carlos Silva

Maria de Lurdes Carvalho

Geovana Lunardi Mendes

Lucíola Licínio C. P. Santos

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia


COMPETE
Programa Operacional Competitividade e Emprego


QREN
QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
(2007-2013)


UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares
/ VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares
/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

ORGANIZADORES

Antonio Flávio Moreira
José Augusto Pacheco
José Carlos Morgado
Filipa Seabra
Carlos Ferreira
Isabel C. Viana
Maria Palmira Alves
Ana Maria Silva
Carlos Silva
Maria de Lurdes Carvalho
Geovana Lunardi Mendes
Lucíola Licínio C. P. Santos

ANO

2014

EDIÇÃO

**Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação – Universidade do Minho**



Universidade do Minho
Instituto da Educação

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projeto Estratégico do Centro de Investigação em Educação – PEst-OE/CED/UI1661/2014

DESIGN E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

De Facto Editores – Santo Tirso

ISBN

978-989-8525-37-6

ÍNDICE

TEMA 1

CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO

PARADIGMAS CURRICULARES NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TENDÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FACE AO ATENDIMENTO DOS CONTEXTOS LOCAIS

Adriano Niquice 32

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA À EXPERIÊNCIA CEARENSE

Silva, G. D.; Farias, I. M. S. & Silva, A. C. 39

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO: UM PANORAMA SINTÉTICO DOS ESTUDOS DESENVOLVIDOS POR UM GRUPO DE PESQUISA

Jussara Cassiano Nascimento 45

AMAZÔNIA NAS PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS INTERNACIONAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNAMA (BELÉM – PA): DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Almeida, M. T. B.; Almeida, L. C. da C. S. 52

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: RELAÇÕES COMPLEXAS EM MUDANÇAS

José da Silva Macedo 59

A INFLUÊNCIA DA MOBILIDADE INTERNACIONAL NOS CURRÍCULOS PESSOAIS

Barboza, J.; Araújo, E. 65

GLOBALIZAÇÕES, CONSTRANGIMENTOS SOCIAIS E MULTIDÃO: A PAISAGEM URBANA E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES

Andrade, R. V. F. de 70

AS NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE PERIÓDICOS LUSO-BRASILEIROS DO SÉCULO XIX

Gisela Maria do Val 77

TEMA 2

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Wassem, J.; Pereira, E. M. A. 82

IMPLICAÇÕES DOS EXAMES EM LARGA ESCALA PARA AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS INICIAIS Claudia Fernandes . . . . .	.88
ENSINO MÉDIO ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO E EMPREGABILIDADE Patricia Murara Stryhalski; Verônica Gesser; Jucinéia Formigari . . . . .	.95
UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA DA PROVA BRASIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Ortigão, M. I. R. . . . .	.103
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES AO CURRÍCULO MENDES, G. S. C. V. ; SORDI, M. R. L. De . . . . .	.109
AVALIAÇÃO EXTERNA E COTIDIANO ESCOLAR: O QUE NOS DIZEM OS DESPROPÓSITOS INFANTIS? Maria Teresa Esteban; Ana Lúcia T Schilke . . . . .	.116
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: INVESTIGANDO O ENEM COMO PRÁTICA DISCURSIVA Santos, A. V. F. & Ferreira, M. S. . . . .	.124
AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA Escott, C. M. . . . .	.131
SUCESSOS & FRACASSOS: QUAL O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO BRASIL? Andréa Serpa . . . . .	.137
CURRÍCULO NACIONAL OU STANDARDS NACIONAIS? DO DIREITO DE APRENDER AO DIREITO DE ENSINAR Damasceno, E. A.; Melo, L. de F. & Carvalho, M. A. de . . . . .	.143
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DESDOBRAMENTO HISTÓRICO, INFLUÊNCIAS PARA SUA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA Soares, D. C. B. S. . . . .	.149
DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ÀS PRÁTICAS DE “COLA” Barbosa, J. A. C.; & Barreira, C. M. F. . . . .	.157
A COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR A PARTIR DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BREVE ANÁLISE DOS IMPACTOS E INFLUÊNCIAS DA POSTURA AVALIATIVA NA VIDA ESCOLAR Silva, K. V. A.; Monteiro, A. N. M.; Fernandes, N. R. . . . .	.163

PROBLEMS BASED LEARNING (PBL): AS EVIDÊNCIAS OBSERVADAS NOS PEQUENOS GRUPOS Maria Helena Viana de Souza	168
AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRAUDAÇÃO POR EGRESSOS: FACES E INTERFACES COM A AVALIAÇÃO INSITUCIONAL Brandalise, M. A.T.	173
ATIVANDO MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE: A AVALIAÇÃO COMO MOTOR DAS NOVAS APRENDIZAGENS SORDI, M. R. L. De; MENDES, G. S. C. V.	179
A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOUZA, M. E. G. de	186
O CURRÍCULO ESCOLAR (RE)CONFIGURADO PELA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA Menegão, R. C. G; Malavasi, M. M. S.	192
MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO Bastos, I. M. e S.; Schossland, S.; Alves, M. P.	199
NAS TRAMAS DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: OS FLUXOS DE SENTIDO DE CONHECIMENTO ESCOLAR RAMOS, Ana Paula Batalha	206
AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA SILVA, F. M.; XIMENES, L. M. S.; OLIVEIRA, E. P. B.; CARMO, E. F.	213
PROFICIÊNCIA LEITORA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO NO BRASIL A PARTIR DE RESULTADOS DO IDEB Silva, Kátia A. I.; Franco, S. A. P.; Kanashiro, J. P.	220
DA AVALIAÇÃO À REGULAÇÃO DO ENSINO E À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCRETIZANDO POSSIBILIDADES POR MEIO DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA Kanashiro, J. P.; Franco, S. A. P.; Silva, Kátia A. I.; Fernandes, S. M.	226
REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS Machado, M.G.; & Seabra, F.	232
RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO Tereza de Jesus Correia Paulino dos Santos	239
COLÓQUIO - CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS. AVALIAÇÃO EXTERNA NA COMUNIDADE: ENVOLVIMENTO DA AUTARQUIA. Elsa Carneiro	245

AVALIAÇÃO CURRICULAR: UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, DELEGAÇÃO DE TETE (2010-2013) Madalena Bive; Zulmira Francisco; Elídio Madivádua; Francisco Renato; Sérgio Castigo; Maria Verónica Mapatse	253
O QUESTIONAMENTO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO ENSINO DA MÚSICA NO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE Reis, A.; Orvalho, L.	264
A QUESTÃO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DA GRAMÁTICA NAS PROVAS DE 2014 Silva, A. C.; & Silva, A. P. T. C.	272
ENSINAR TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ONLINE: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA Sousa, F.	281
AVALIAÇÃO COMPARATIVA ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS DA REGIÃO NORTE Moreira, C. M.	288
CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NO ENSINO NÃO SUPERIOR EM PORTUGAL Costa, N.; Queirós, H.; Rodrigues, E.; Sousa, J.	296
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS MARTA ISABEL DO AMARAL CARVALHO PINTO	302
AVALIAÇÃO EXTERNA DE APRENDIZAGENS: EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO Marques, M.; Pacheco, J. A.	307
AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE BRASIL E PORTUGAL Kátia Moro.	313
AS METAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO COM EDUCADORES DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA Azevedo, G.	320
AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTO E EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO Sandra Costa	326
IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO BÁSICO. ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS DE CABO VERDE Teixeira, A. P.; & Morgado, J. C.	331

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

**Ensinar Teoria e Desenvolvimento Curricular *online*:
A importância da avaliação formativa**

Sousa, F. ¹

¹ Universidade dos Açores / CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Portugal

Email: fsousa@uac.pt

Resumo

Através deste texto pretende-se refletir sobre o desenvolvimento de um modelo de lecionação de disciplinas da área da Teoria e Desenvolvimento Curricular em regime de *e-learning* e *b-learning*. Nos anos académicos de 2011/12 e 2012/13, o modelo, doravante designado por “Desenvolvimento Curricular online” (DC-O), foi adotado na lecionação, totalmente *online*, de uma unidade curricular da licenciatura em educação básica, Universidade dos Açores. No ano académico de 2013/14, o DC-O foi adotado na lecionação de um terço de uma unidade curricular do mestrado em ensino de história e geografia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, oferecido pela mesma universidade. Para estudar o desenvolvimento do DC-O, tem sido seguida uma metodologia de investigação do *design* curricular, que pode ser considerada uma variante da investigação do *design* educacional através da qual o desenvolvimento de um produto curricular é sistematicamente estudado. Os resultados obtidos até ao momento evidenciam que o modelo está a ser eficaz na realização das aprendizagens previstas e é considerado muito satisfatório por parte dos estudantes. Relacionando algumas características do modelo com alguns dados obtidos por inquérito aos estudantes e com determinados conceitos teóricos, defender-se-á a ideia de que o sucesso da experiência se deve sobretudo à qualidade da avaliação formativa praticada. De entre os benefícios que são normalmente reconhecidos à avaliação formativa no contexto de qualquer ambiente de ensino, alguns são especialmente importantes na prevenção de eventuais problemas cuja ocorrência é mais provável em ambiente de *e-learning* do que em ambiente presencial. É o caso do risco de procrastinação, considerado um dos pontos fracos da comunicação assíncrona por via eletrónica. Os resultados do estudo confirmam que é possível minimizar esse risco no decurso de uma prática continuada de avaliação formativa.

Palavras-chave: avaliação formativa; *e-learning*; investigação do *design* curricular.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O *e-learning* é uma realidade ainda emergente na Universidade dos Açores (UAc), o que torna especialmente aconselhável o estudo sistemático das poucas experiências em curso nesta área, incluindo aquela a que se refere o presente texto, que aborda um estudo associado ao desenvolvimento de um modelo de lecionação da Teoria e Desenvolvimento Curricular em regime de *e-learning*. Nos anos académicos de 2011/12 e 2012/13, o modelo, doravante designado por “Desenvolvimento Curricular *online*” (DC-O), foi adotado na lecionação, totalmente *online*, de uma disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular na licenciatura em educação básica. No ano académico de 2013/14, o DC-O foi adotado na lecionação um terço de uma unidade curricular da mesma área no mestrado em ensino de história e geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, oferecido pela mesma universidade.

Metodologicamente orientado pelos pressupostos da investigação do *design* curricular, o estudo tem sido focado na avaliação de sucessivos protótipos do DC-O, abrangendo três dimensões – validade, praticabilidade e eficácia – e recorrendo a um leque variado de técnicas, incluindo “screening”, testagem e consulta a especialistas, entre outras (Plomp & Nieveen, 2007; McKenney & Reeves, 2012). Com este estudo espera-se contribuir para a definição de princípios de *design* curricular adotáveis num leque alargado de contextos.

No presente texto, enfatiza-se a importância da avaliação formativa, sugerindo que a forma como esta tem sido praticada no contexto do DC-O é um fator decisivo para o sucesso da experiência.

2 Estrutura, funcionamento e avaliação do DC-O

A organização do DC-O pressupõe uma lógica de trabalho baseada num ritmo semanal ou quinzenal e em atividades predominantemente assíncronas. Cada semana ou quinzena do semestre corresponde a um pequeno módulo, devidamente identificado. Em cada módulo cada estudante tem de realizar pequenas tarefas, sujeitas a avaliação e classificação. Assim, a média final do estudante na unidade curricular, ou na componente *online* da unidade curricular, é calculada com base nas classificações de pequenos trabalhos realizados ao longo de todo o semestre, em vez de depender apenas de dois ou três testes e/ou trabalhos escritos, como é típico da tradição académica portuguesa. No encerramento de cada módulo é dada a conhecer aos alunos não só a classificação das tarefas realizadas no módulo anterior mas também a avaliação formativa das mesmas, traduzida em comentários orientados para a correção de erros, para a consolidação de conhecimentos e para a preparação dos módulos seguintes. A figura 1 ilustra a estrutura típica de um módulo. Através de hiperligações disponibilizadas junto a uma imagem, o aluno acede a todos os recursos necessários ao prosseguimento das tarefas de aprendizagem.

Considerando que os resultados da avaliação de dois protótipos do DC-O – P1 (2011/12) e P2 (2012/13) – já foram publicados (Sousa, 2013), que os resultados da avaliação do P3 (2013/14) foram semelhantes e que o espaço disponível para o presente texto é muito limitado, este assunto específico será aqui abordado de forma muito breve.

Os resultados têm sido bastante positivos, destacando-se as opiniões favoráveis que os estudantes têm manifestado, através das suas respostas a inquéritos, sobre a facilidade com que navegam no DC-O e sobre a eficácia deste dispositivo enquanto meio de realização de aprendizagens. Até ao momento, registou-se apenas um caso (em 2011/12 – P1) em que um estudante considerou ter aprendido menos com o DC-O do que teria aprendido em regime presencial. Em todos os outros casos, os estudantes consideraram ter aprendido aproximadamente o mesmo, mais ou muito mais. Além disso, todos os alunos exceto um (em 2013/14 – P3) afirmaram que, caso pudessem recuar no

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

tempo e escolher, voltariam a optar pela frequência da disciplina (ou, no caso particular do P3, da parte da disciplina lecionada *online*) em regime de *e-learning*, em vez de regime presencial.



Figura 1 – Estrutura típica de um módulo

3 A avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos no DC-O

A tentação para a procrastinação – cujas prováveis consequências incluem desperdício de tempo, déficit de produtividade e ineficiência – é um dos principais riscos da comunicação assíncrona por via eletrônica (Graham, 2005). Num ambiente em que os estudantes dispõem de grande liberdade para decidir quando participar nas atividades de aprendizagem, muitos poderão sentir a tentação de ir adiando essa participação, acabando por comprometer a qualidade da mesma, por déficit de continuidade. Uma efetiva avaliação formativa evita este problema através da permanente atenção ao grau de aproximação ou distanciamento entre a aprendizagem planeada e a aprendizagem que vai efetivamente sendo realizada, possibilitando imediatez na adaptação do ensino às necessidades de aprendizagem. A avaliação subordina-se assim à promoção de aprendizagens, na asserção de uma conceção de avaliação formativa que “não distingue o momento da avaliação do momento da exposição-interacção” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 119). Por outras palavras, a avaliação formativa já é considerada “uma autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 109).

Na área do *e-learning*, há frequentes apelos quer à disponibilização de “um *feedback* rápido” (Cabero, 2006, p. 5) por parte do docente relativamente ao trabalho que vai sendo produzido pelos discentes quer à “presença” do docente no ambiente virtual de ensino (Lehman & Conceição, 2010). Mas nem “um *feedback* rápido” nem uma presença social são suficientes para assegurar uma aprendizagem de qualidade. É na já referida diluição de fronteiras entre a avaliação formativa e o ato de ensino *per si* que se encontra a chave para o sucesso, como reconhecem vários autores

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

na área do *e-learning*. Por exemplo, Herrington, Reeves & Oliver (2010) afirmam que uma avaliação autêntica em ambiente de *e-learning* “requer que a avaliação seja consistentemente integrada com a atividade [de ensino]” (p. 37). Como sublinham Barreira, Boavida & Araújo (2006), “a valorização de um *feedback* preciso faz-se sem encorajamentos vagos e generalistas, mas sim com demonstrações claras do que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, se dominam as matérias a aprender” (p. 115). Integrar, com continuidade, o ensino e a avaliação implica que esta última não só envolva o estudante na reflexão sobre a qualidade do seu trabalho anterior mas também estabeleça relações entre esse trabalho anterior e o trabalho futuro. O *feedback* tem de ser promotor de mais e melhor aprendizagem.

Mas há resistências à assunção desta ideia de continuidade. Em ambiente presencial é frequente pressupor que o professor primeiro ensina – através de métodos muito controlados pelo próprio (expositivo, demonstrativo, interrogativo, ativo) – e depois verifica até que ponto a aprendizagem foi realizada pelos alunos. Neste tipo de abordagem, a própria avaliação formativa tende a ocorrer ocasionalmente, propiciando uma regulação retroativa, distante da idealizada avaliação formativa contínua, propiciadora de uma regulação interativa (Allal, 1986). O desafio de ensinar totalmente a distância através de atividades predominantemente assíncronas pode estimular o questionamento dessa abordagem sequencial ao ensino e à avaliação, em favor de uma abordagem integrada. Confrontado, por um lado, com a impossibilidade de pôr em prática algo semelhante a uma aula expositiva tradicional e, por outro lado, com a necessidade de providenciar *feedback* rápido para evitar o alheamento dos estudantes, o docente que trabalha num ambiente de *e-learning* assíncrono encontra-se em condições que favorecem a procura de abordagens integradoras.

As perspetivas construtivistas sobre a aprendizagem têm merecido grande acolhimento na área do *e-learning* e há um grande consenso em torno da ideia de que o sucesso do *e-learning* baseado em atividades assíncronas depende fortemente de um elevado grau de protagonismo dos alunos na construção das suas aprendizagens. Nesse tipo de ambiente, o professor não deixa de ser responsável pela promoção de aprendizagens, mas tem necessariamente de fazer essa promoção de forma mais diluída no espaço e no tempo, numa lógica de tutoria, “que possibilita o rompimento da noção de espaço/tempo do ensino presencial” (Machado, 2008). Tal diluição implica o reforço do controlo do processo de ensino ao nível quer do “trabalho de bastidores” quer da comunicação com os alunos para efeitos de *feedback*. Este último, na perspetiva aqui defendida, não se orienta apenas para uma reflexão sobre o grau de aproximação ou distanciamento entre as aprendizagens planeadas e as realizadas em determinado momento. Promove, de imediato, novas aprendizagens, ancoradas na referida reflexão.

Avaliar estabelecendo relações entre a reflexão sobre as aprendizagens que estão a ser alvo de avaliação e novas aprendizagens é um princípio que tem sido sistematicamente praticado no DC-O, como exemplifica a figura 2, que reproduz comentários a vídeos produzidos pelos alunos sobre atividades práticas desenvolvidas pelos próprios.

No P1 e no P2, os alunos foram incumbidos de realizar pequenas experiências de ensino, com a duração de cerca de uma hora cada, com pequenos grupos de crianças (quatro crianças por grupo), sendo a planificação, a implementação e a avaliação dessas atividades objeto de discussão e avaliação no âmbito do DC-O. As atividades foram gravadas em vídeo. A partir dessas gravações, foram realizadas montagens de 5 minutos com as passagens consideradas mais significativas pelos alunos. Os ficheiros vídeo daí resultantes foram depois carregados na plataforma. Finalmente, cada vídeo foi comentado pelo docente através de textos escritos inseridos junto às hiperligações de acesso a cada vídeo, como ilustra a figura 2. A principal finalidade deste vídeo em particular era simplesmente a discussão da relação entre o trabalho planificado e o trabalho efetivamente realizado, mas, aproveitando oportunidades proporcionadas pelos factos observados, os comentários de *feedback* abordam algumas questões relativas a estratégias de ensino, com o intuito de estabelecer relações com um conteúdo programático alusivo a esse tipo de questões, que posteriormente seria abordado de forma sistemática.

Este exemplo contribui também para o combate ao mito segundo o qual a lecionação totalmente *online* só é viável se a unidade curricular em causa for puramente teórica. O DC-O contraria essa ideia, na medida que a disciplina de TDC,

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

na abordagem que lhe foi imprimida ao longo de quase duas décadas de experiência de ensino presencial, sendo uma unidade curricular predominantemente teórica, nunca deixou de incluir algumas atividades práticas, que se mantiveram, sem perda de qualidade, no DC-O, à luz do princípio segundo o qual uma das questões críticas a considerar no *design* de *e-learning* é a seguinte: “Onde e como aplicarão os estudantes estes conhecimentos na vida real?” (Herrington, Reeves & Oliver, 2010, p. 19).

 **UNIVERSIDADE DOS AÇORES**
AO ENCONTRO DE UMA IDEAL

Moodle UAç ► S2 - Teoria e Desenvolvimento Curricular (7406 - TEBAH) ► Recursos ► Avaliação formativa sobre o primeiro vídeo

Grupo 1

Bom trabalho. No entanto, denuncia uma impressão significativa. A *1439* refere-se a 1439 como a data do povoamento dos Açores, como se as ilhas tivessem sido todas povoadas ao mesmo tempo. Mas diferentes ilhas foram povoadas em datas diferentes.

Esforcem-se no sentido de levar mais as crianças a compreenderem o sentido de determinados fenômenos, em vez de se limitarem a tentar que elas conheçam factos isolados. Por exemplo, o facto de as Flores e o Corvo terem sido descobertas muito mais tarde do que as restantes sete ilhas tem uma explicação lógica: são ilhas que, além de muito distantes das outras, ficam a oeste, tendo os navegadores que as descobriram vindo de leste para oeste. Fazer esta explicação com o auxílio do mapa ou do *Google Earth* pode ajudar os alunos a compreenderem o significado dos factos. Mas, se bem percebi, o mapa só apareceu no fim. Não é incorreto dizer que no grupo oriental se encontra a ilha mais populosa e a ilha geologicamente mais antiga. Mas não é nestas duas ilhas que se encontra a ilha mais antiga. Portanto, faltou realçar que são orientais porque se situam no extremo oriental (leste) do arquipélago. Ou seja, neste episódio notou-se, mais uma vez, a tendência para querer que os alunos aprendam factos isolados sem a preocupação de compreenderem o significado dos mesmos. De que é que serve os alunos saberem que aquele grupo de duas ilhas se chama oriental sem compreenderem porque? Quanto menos eles compreenderem "o porquê das coisas" mais cedo se esquecerão dessas mesmas "coisas".



Grupo 2

Trabalho muito interessante. É de salientar o recurso a uma estratégia de ensino através da qual se aposta em envolver os alunos em experiências de aprendizagem que exigem dos mesmos um papel ativo. Repararam que durante grande parte do tempo os alunos estão ocupados na realização de atividades variadas (resolver um puzzle através do programa *JQic*, montar um "mini-esqueleto", etc.), não se limitando a ouvir a "professora". Continuem assim. Na próxima vez, tentem arranjar uma representação mais proporcionada dos ossos do "mini-esqueleto", em vez de usarem cotonetes de tamanho uniforme.



Figura 2 – Excerto dos comentários a vídeos que mostram o desempenho de atividades práticas por parte dos alunos

Esta série de atividades resultou numa análise eficiente, focada no essencial e solidificada num registo duradouro e fácil de consultar, assim se aproveitando algumas das vantagens da comunicação realizada via plataformas eletrónicas comparativamente à comunicação realizada em aulas presenciais: a facilidade de registo, gravação e consulta de informação.

No que diz particularmente respeito aos registos produzidos pelos estudantes (escritos, em vídeo, ou de outros tipos), esta facilidade alia-se à possibilidade de o docente dispor de uma ampla margem de controlo sobre a qualidade de algum material de estudo, comparativamente ao que é habitual acontecer no ensino presencial. Em aulas presenciais,

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

é habitual o professor falar e os alunos tomarem notas, que posteriormente servirão de material de estudo. Com alguma frequência, essas notas sofrem, logo à partida, distorções relativamente à mensagem que o emissor tencionou transmitir. Tais distorções, por sua vez, tendem a agravar-se nas situações em que os apontamentos são copiados por colegas que faltaram à aula. A comunicação realizada no contexto de uma plataforma eletrónica, pelo contrário, pode ficar fácil e automaticamente gravada, podendo os registos daí resultantes ser posteriormente consultados e sujeitos a um controlo de qualidade por parte do professor, caso este tencione aproveitá-los como material de estudo a disponibilizar aos alunos. Como notam Bellefeuille, Martin & Buck (2009), o registo automático da progressão do trabalho na unidade curricular, que “não está disponível em ambientes de ensino presencial baseados no método expositivo” (p. 504), tem um grande potencial em termos de *scaffolding* – a modelação de uma atividade por parte do docente, com transferência progressiva da responsabilidade pelo prosseguimento da mesma para o estudante – e de *coaching* – a crítica construtiva ao trabalho que vai sendo produzido pelos estudantes, com ênfase em sugestões de melhoria –, duas estratégias fortemente associadas à avaliação formativa.

No DC-O os alunos têm aprendido sobretudo através de *e-tivities* – atividades realizadas *online* sob a orientação do professor, sendo o *feedback* uma das componentes críticas dessa orientação (Salmon, 2002). A montante desse *feedback*, não há, ao contrário do que acontece frequentemente no ensino presencial, uma exposição sistemática de conteúdos, uma demonstração ou uma explicação alongada por parte do professor. Há, isso sim, um variável grau de envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa e estudo, na sequência de orientações do professor.

Para diminuir a probabilidade de ocorrência de casos de envolvimento demasiado fraco, tem-se apostado, por um lado, no já referido *feedback*, que tem sido ativado tão cedo quanto possível, e por outro lado, na criação de um dispositivo de avaliação sumativa baseado numa série de pequenos trabalhos, realizados ao longo do semestre, em vez de reproduzir a tradicional prática académica portuguesa de fazer depender a avaliação sumativa e a classificação final dos estudantes na unidade curricular de dois ou três trabalhos ou testes. Como já foi referido, a média final é calculada com base nas classificações de uma série de pequenos trabalhos, distribuídos ao longo do semestre, sendo essas classificações dadas a conhecer aos alunos na semana ou quinzena seguinte à realização do trabalho em causa. Nas suas respostas aos inquéritos, vários alunos manifestaram agrado em relação a esta forma de organizar a avaliação sumativa e calcular a classificação final, por lhes proporcionar uma gestão equilibrada do esforço de estudo ao longo do semestre. O *feedback* atempado pode ser insuficiente para garantir o envolvimento dos estudantes nas tarefas. Como sugerem os resultados de alguma investigação, a promoção desse envolvimento pode beneficiar de uma combinação inteligente entre a provisão de *feedback* e a decisão sobre quais as tarefas que serão sujeitas a classificação (Yeh, 2005).

O facto de a classificação final na disciplina depender de um número relativamente elevado de pequenos trabalhos também tem sido vantajoso no que diz respeito ao combate à fraude académica. Nas primeiras semanas de implementação do P1 foram detetadas algumas situações de plágio, que implicaram a anulação dos trabalhos em causa, no escrupuloso cumprimento do regulamento das atividades académicas da UAc. Mas essa anulação deixou ainda aos alunos em causa margem de manobra para obtenção de uma boa classificação final, com base nos trabalhos seguintes. Por outro lado, o facto de a lecionação ter decorrido num ambiente rico em recursos tecnológicos facilitou a sensibilização dos alunos para a importância de determinadas normas relativas à honestidade no trabalho académico, ao permitir, por exemplo, que as advertências e recomendações veiculadas sobre o assunto incluíssem hiperligações para notícias veiculadas pela comunicação social sobre escândalos relacionados com denúncias de plágios cometidos por figuras públicas. Com o sistema de avaliação que foi montado no DC-O, a probabilidade de ocorrência de fraude não detetada não é mais elevada do que em ambiente de ensino presencial.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

4 Conclusão

No desenvolvimento do DC-O, tem-se investido numa avaliação formativa contínua, associada a um ritmo de trabalho semanal ou quinzenal, implicando os alunos num processo reflexivo, no contexto do qual a abordagem a novos conteúdos é ancorada na análise das correções e das incorreções de cada pequeno trabalho previamente elaborado. A avaliação sumativa tem sido bastante diluída no tempo, incorporando, ela própria, uma dimensão formativa. O balanço do desenvolvimento do DC-O até ao momento é muito positivo, mas é necessário que este modelo de *e-learning* seja utilizado e avaliado por mais docentes para que o conhecimento gerado sobre o mesmo possa ser apresentado sob forma de princípios de *design* curricular adotáveis noutros contextos, como se espera de um processo de investigação do *design* curricular.

Referências:

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-228). Coimbra: Almedina.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Bellefeuille, G., Martin, R., & Buck, M. P. (2009). From pedagogy to technagogy in social work education: A constructivist approach to instructional design in an online, competency-based child welfare practice course. In J. Willis (Ed.), *Constructivist instructional design (C-ID): Foundations, models, and examples* (pp. 493-512). Charlotte, North Carolina: IAP.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del *e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10.
- Graham, C. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.
- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to 'Be There' for Distance Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Machado, A. C. (2008). O desenvolvimento de um curso a distância on-line: Relato da experiência utilizando o sistema de gerenciamento de cursos – Moodle, como ferramenta de aprendizagem colaborativa. *Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância*, 1 (2). Disponível em <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2007). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to online learning*. London: Kogan Page.
- Sousa, F. (2013). CTD-O: Developing an online course on curriculum theory and studying how to do it. In J. A. Pacheco et al. (Orgs.), *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp. 841-847). Braga: University of Minho.
- Yeh, H. (2005). The use of instructor's feedback and grading in enhancing students' participation in asynchronous online discussion. In *Proceedings of the fifth IEEE conference on advanced learning technologies*. Kaohsiung, Taiwan. Disponível em <http://www.computer.org/csdl/proceedings/icalt/2005/2338/00/23380837-abs.html>