

# PRÁTICAS E TENDÊNCIAS DE EVOLUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Bartolomeu Varela

Docente da Universidade de Cabo Verde

Abril de 2012

## RESUMO

Se, na actualidade, a investigação sobre a problemática do currículo e do desenvolvimento curricular no ensino superior conhece uma dimensão crescente, por motivos que nem sempre se desassociam das tendências para a instrumentalização da academia para a oferta de cursos e serviços que satisfaçam as necessidades de curto prazo do mercado, em detrimento do cumprimento das suas funções essenciais, certo é que a excelência académica, tão propalada nos discursos oficiais, nem sempre é traduzida em políticas e práxis que promovam a qualidade do trabalho pedagógico no ensino universitário.

No contexto universitário, e tal como acontece ainda na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), não obstante as suas opções estatutárias, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado é, ainda, o grau académico, sobrevalorizando-se, assim, o saber específico do campo disciplinar, com menor relevância atribuída, de facto, à formação pedagógica como uma das dimensões constitutivas da profissionalidade docente, reflectindo-se esta postura, nomeadamente, nas práticas de recrutamento do pessoal docente.

Não obstante, os resultados da investigação levada a efeito permitem constatar que, a nível da Uni-CV, tem vindo a assumir-se, progressivamente, o princípio da centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem e o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspectos epistemológicos e pedagógicos da formação universitária, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos. Assim, cabe salientar a existência, na Uni-CV, de experiências no sentido da mudança progressiva dos modos de encarar o trabalho pedagógico e os meios de aprendizagem dos estudantes, de que são exemplos, a nível dos cursos de graduação, a iniciação à investigação e outras formas de aprendizagem por pesquisa, a importância concedida às aulas práticas e experiências de trabalho colaborativo, como o estudo por pares.

**Palavras-chave:** Currículo, aprendizagem, pedagogia, ensino superior.

## **Introdução**

Ainda que não atinja a mesma dimensão que nos demais níveis de ensino, a investigação sobre a questão curricular no ensino superior vem merecendo uma atenção crescente, em virtude quer do reconhecimento da centralidade do currículo na vida académica, quer do potencial de utilidades que a Universidade encerra para a satisfação das necessidades imediatas da economia e do mercado, nomeadamente através da oferta de cursos e serviços que configuram utilidades de curto prazo (Santos, 1994), nem sempre compagináveis com a missão e os fins essenciais da instituição universitária.

A excelência académica, tão propalada nos discursos oficiais, com ênfase na eficácia das aprendizagens, na abordagem por competências associadas ao desenvolvimento dos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho e na prestação de contas, tende a ser encarada segundo a lógica inerente às políticas de *accountability*, com oscilações mais ou menos acentuadas em função dos regimes políticos, da natureza dos governos e dos dinamismos emergentes das sociedades nacionais e transnacionais (Afonso, 2010).

Não estando incólume às mudanças que se operam no mundo global, a Universidade deve afirmar a sua especificidade institucional no novo contexto (Santos, 1994, 2008), sem descuidar a necessidade de assegurar a ligação indissociável entre o ensino, a investigação e a extensão nem as estreitas correlações que devem estar presentes nas reformas curriculares, de entre as quais a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos (Cunha, 2003).

Daí que, tal como defende Moreira (2005), se advogue a necessidade de aprofundamento das investigações que permitam compreender melhor a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planear e desenvolver currículos no ensino superior, contribuindo, assim, para a identificação, promoção e disseminação das boas práticas docentes, tanto no campo do saber disciplinar como nos modos de realização do trabalho pedagógico.

É neste sentido que se enquadra este texto, no qual se faz uma resenha da perspectiva de diversos autores sobre a relevância da pedagogia no ensino superior e se dá conta de algumas práticas e tendências da evolução do trabalho pedagógico no caso da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

### **1. A relevância da pedagogia no contexto do ensino superior<sup>1</sup>**

Num mundo caracterizado por profundas mutações, a que as instituições de ensino superior não podem ficar imunes, assiste-se a um processo de transformação dessas instituições de modo a corresponderem à necessidade de um novo paradigma de formação, que deve fundamentar-se “na compreensão da alteração da relação conhecimento, sociedade e Universidade, ocorrida em finais do século XX” (Leite & Ramos, 2010, p.29).

---

<sup>1</sup> Este ponto segue de perto o item “O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos tempos actuais”, que é parte integrante da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada pelo autor à Universidade do Minho (Outubro de 2011, pp. 134-139).

Essa mudança paradigmática não pode dissociar-se da atenção dispensada à problemática do currículo, enquanto referencial do conhecimento que, por ser válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser produzido, aprendido e ou disseminado na sociedade, à luz do entendimento sobre o que se quer que os alunos se devem tornar (*Ibid.*, 2000) e sobre o tipo de sociedade que se pretende construir.

Porém, a questão curricular transcende o mero rearranjo do conhecimento disciplinar, pelo que não basta reformular os currículos do ensino superior mediante a diminuição ou o acréscimo de carga horária das disciplinas (Cunha, 2003).

Para que possa corresponder às demandas sociais, a Universidade é levada a reconsiderar o modo como desenvolve o processo de formação e, especial, o exercício da actividade docente. Assim, a docência universitária deve, ao arrepio da lógica tradicional, possibilitar as relações necessárias ao desenvolvimento de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29), desiderato que reforça a pertinência das reflexões sobre a profissionalidade docente e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Ora, a profissionalidade docente, a nível do ensino superior, implica não apenas o domínio dos saberes científicos disciplinares mas também o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico, de modo a permitir ao professor a assunção do papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2005, p. 117), no contexto da implementação do currículo, bem como a valorização do seu próprio conhecimento profissional, mediante a superação das “formas clássicas de pensar e fazer a ciência” na Universidade (Lopes, 2007, p. 99, *apud* Leite & Ramos, 2010, p.32).

Não obstante diversos autores terem chamado a atenção para a sua importância, a “componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário” tem sido relegada, predominantemente, a uma “actividade individual na base da experiência”, o que é de todo insuficiente para se lograr uma qualificação orientada pelos “princípios da flexibilidade e da construção colectiva do conhecimento” (Fernandes, 2010, pp. 100-101). Neste contexto, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado tem sido o grau académico, em especial o saber específico do campo disciplinar (Leite & Ramos, 2010)

Daí a necessidade, nos tempos actuais, e no âmbito da implementação dos currículos, de se fazer uma aposta consequente na “pedagógica universitária”, encarada como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro”, no contexto da Universidade, tal como referem Melo, Silva e Vieira (2000, p. 132). No seu estudo, estes autores (*Ibid.*, pp.134-135) propugnam uma “visão da educação como espaço de emancipação e transformação”, que pressupõe “uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem”, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental”, e releva um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica a decorrer prioritariamente em contexto de sala de aula, a saber: a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a autodirecção e a criatividade/inovação.

Para Esteves (2008, p. 103), falar da pedagogia do ensino superior é “falar de ciência a ensinar e aprender e de ciência sobre o ensino e o aprender”, salientando, assim, dois esteios característicos da

pedagogia, a saber: a preocupação com o saber disponível para ser ensinado e aprendido; a preocupação com o modo de ensinar e aprender.

Sendo certo que, como refere Bireaud (1995, p. 19), “os docentes do ensino superior praticam muitas vezes pedagogia sem o saberem”, constata-se que uma preocupação genuína com a pedagogia universitária é relativamente recente e está longe de se traduzir num investimento forte na elevação do nível de desempenho pedagógico dos docentes universitários.

Com efeito, “a investigação focada na pedagogia do ensino superior tardou em desenvolver-se” (Esteves, *Ibid.*, p. 103), e a própria Universidade, embora reconheça a importância do saber pedagógico, na prática, “aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar” (Leite & Ramos, *Ibid.*, p.33).

No que concerne à prática pedagógica, na maioria das vezes, o saber disponibilizado aos estudantes é o “saber feito, consagrado, contido nos manuais”, em vez do “saber a fazer”, construído em torno de questões pertinentes, no âmbito da interação que se estabelece entre os docentes e os estudantes, no seio das “comunidades de aprendizagem” que as instituições do ensino superior devem ser, de facto (Esteves, 2008, p. 103). Importa, pois, que estas instituições assumam plenamente a sua responsabilidade pelo “aumento da qualidade pedagógica”, que passa pela melhoria dos currículos e dos inerentes processos de aprendizagem e formação que os docentes e estudantes protagonizam, sem esperar que sejam os factores exógenos, designadamente “constrangimentos políticos e sociais gerais” a determinar a adopção de tais medidas (*Ibid.*, p. 104).

Nessa perspectiva, impõe-se a recusa do paradigma da instrução, enquanto modelo de formação que enfatiza as funções de “dar lições”, “informar” e “advertir”, ou seja, e respectivamente: ministrar a ciência ou conhecimento; veicular conteúdos sob a forma de regras ou factos; prevenir ou fazer valer a posição do mestre (Matos, 1999, *apud* Trindade, 2010, p. 82).

De natureza eminentemente prescritiva e circunscrevendo-se ao acto de transmitir o conhecimento “válido”, o paradigma da instrução valoriza mais as respostas dos estudantes que as questões que possam suscitar, *coisificando* o saber que, pretensamente, permitiria “desvendar a realidade tal-qual-ela-é”, concebida “como entidade pré-existente às leituras que produzimos sobre a mesma” (Trindade, 2010, pp. 83-84).

Em alternativa ao modelo *tyleriano* ou de instrução, em que se evidencia a centralidade do docente enquanto transmissor do conhecimento, Fernandes (2010), Trindade (2010) e Esteves (2008), entre outros, propugnam o paradigma (ou modelo dialéctico) de aprendizagem, que parte da premissa de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (Esteves, 2008, p. 104), ou seja, “entender os alunos como o centro de gravidade dos projectos de educação escolar (Trindade, 2010, p. 84), como “parte activa na construção comprometida das suas aprendizagens”, o que impõe, consequentemente, a necessidade de o professor “se reformar pedagogicamente” (Fernandes (2010, p. 101).

A centralidade do aluno no processo de aprendizagem não é uma abordagem nova nos termos utilizados, mas apresenta-se actualmente de forma mais complexa e não isenta de obstáculos, de entre os quais Esteves (2008, p. 104) destaca: o conflito entre a “cultura académica dominante” e as

diferentes concepções que os docentes e estudantes têm sobre o que é “ensinar e aprender no ensino superior”; o trabalho do docente universitário com grupos excessivamente numerosos de alunos.

Por seu turno, Trindade (2010, p. 84) salienta alguns dos traços do paradigma de aprendizagem, em contraposição ao da instrução. Assim, se, no primeiro caso, é dado relevo à “interacção entre os alunos e o saber”, na perspectiva do “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais”, no segundo caso, a ênfase é colocada na “relação privilegiada” entre o professor e o saber, com a inerente consideração da aprendizagem como acto de reprodução pelo aluno “de informação, exercícios e gestos”. No paradigma da aprendizagem, a acção do professor deve, em consequência, concretizar-se, essencialmente, através da criação das “condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas” que terão de enfrentar e se envolvam “na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca”, a par da disponibilização dos recursos que lhes permitam “utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas actividades” (Trindade, *Ibid.*, pp. 84-85).

De entre as questões que carecem de aprofundamento com vista à centralização da aprendizagem nos alunos, destacam-se três aspectos cruciais: o modo como os jovens e adultos do ensino superior aprendem e se formam; o que passa a significar “ensinar” nos tempos actuais; a abordagem curricular por competências e suas implicações (Esteves, 2008).

Relativamente ao modo como se aprende e se forma no ensino universitário, a resposta não é fácil, conforme assinala Esteves (2008, p. 105), que se refere, nomeadamente, à “heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino universitário”, facto que não permite generalizar certas características que habitualmente se associam aos adultos aprendentes, e à “grande diversidade de concepções” dos estudantes sobre o que é a aprendizagem, havendo os que a encaram como uma “prática de memorização e reprodução” e outros que a vêem como “transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas”

Em relação ao que passa a ser “ensinar” no actual contexto do ensino superior, e tal como advertia Bieraud, há mais de década e meia, importa acautelar-se em relação às práticas pedagógicas que são apresentadas como “novos” métodos pedagógicos. Segundo o autor (Bieraud, 1995, p. 135), para que uma prática pedagógica possa qualificar-se de método pedagógico, é necessário que estejam presentes no “processo de ensinar/aprender”, um conjunto de elementos (modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem e modalidades de avaliação), “organizados de maneira coerente e global”, e que, no seu conjunto, sejam “definidos em relação com os objectivos gerais da formação” e escolhidos de modo a contribuir para a sua consecução ou, ao menos, para a aproximação aos mesmos.

Por seu turno, e referindo-se à mesma questão, Esteves (*Ibid.*, p. 106) sustenta que, por um lado, a resposta não pode consistir na mera “comunicação de informação” e, por outro lado, a introdução de técnicas e dispositivos tidos por inovadores, como a utilização de portfólios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas à qualidade do ensino/formação se não se basear numa “visão de conjunto da formação” e em “concepções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor”.

Outrossim, há abordagens que, sendo inquestionáveis no plano das intenções, colocam problemas ao nível da sua concretização, como é o propósito de “facilitar e sustentar a emergência de

capacidades dos estudantes para pensarem criticamente”, desenvolver capacidades de autodomínio e de “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida” (Esteves, *Ibid.*, p. 106),

Efectivamente, não basta a invocação de determinados “modelos” pedagógicos para que se tenha a devida percepção do alcance e dos objectivos da acção pedagógica que se propugna para a educação, em geral, e para o ensino superior, em particular, tal como acontece, *verbi gratia*, com “a pedagogia por competências”, que tem sido percebida e utilizada de forma equivocada, “como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico” (Roegiers (2010, p. 24).

Como propugna Esteves (2008, p.106), é mister que se clarifique o conceito de competências adoptado, pois estas “tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a produção económica” (concepção muito criticada, por se traduzir numa mera atrelagem da formação universitária à perspectiva do mercado), “como podem, em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes”, dando origem a “percursos académicos orientados para/por competências a manifestar desejavelmente pelos estudantes”.

Do quanto antecede resulta a necessidade de a pedagogia ocupar maior centralidade na docência universitária, como pressuposto para a consecução da qualidade da formação. Nessa perspectiva, afigura-se de interesse o código pedagógico proposto por Miguel Zabalza, citado por Chaves (2010, p.p123-146), que enfatiza dez dimensões, “ou seja, um conjunto de reptos para uma docência universitária de qualidade”, a saber: a planificação da docência; a organização do contexto de aprendizagem; a selecção e a apresentação de conteúdos; a orientação da aprendizagem e a disponibilização de materiais de apoio; a metodologia didáctica; a adopção de novas ferramentas tecnológicas; a atenção às interações pessoais e às formas de apoio aos estudantes; a adequação dos sistemas de avaliação; a estratégia de coordenação com os pares; a adopção de mecanismos de revisão do processo pedagógico.

## **2. A Pedagogia na Universidade de Cabo Verde: limitações, potencialidades e perspectivas**

A Universidade de Cabo Verde, criada em Novembro de 2006, consagra, na alínea d) do artigo 4º dos seus Estatutos, a relevância dos processos pedagógicos na construção das capacidades do aprendente, enquanto dimensão constitutiva da qualidade académica. Outrossim, no âmbito da sua autonomia pedagógica, a Universidade tem as prerrogativas de “definição dos métodos de ensino e aprendizagem, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas” (nº 2 do artigo 6º dos Estatutos).

Por outro lado, o Estatuto do Pessoal Docente da Uni-CV (2008) traduz a importância da formação pedagógica no contexto universitário, consagrando, como direito dos docentes “beneficiar de acções de formação científica, tecnológica e pedagógica, promovidas pela Uni-CV” (alínea k) do nº 1 do artigo 3º), e como deveres específicos dos mesmos:

- “a) Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e actualizada;
- b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os na sua formação cultural, científica, profissional e humana e estimulando-os no interesse pela cultura e pela ciência;

c) Orientar e contribuir activamente para a formação científica e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios” (alíneas a) a c) do nº 3 do artigo 4º).

Além de “elaborar lições e outros materiais didácticos e coligir elementos de estudo”, figuram, outrossim, como funções gerais dos docentes da Uni-CV:

- “f) Organizar e realizar actividades de atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos estudantes;
- g) Contribuir para a orientação científica e pedagógica da Uni-CV e das suas unidades orgânicas”.

Não obstante, o critério predominante na definição do perfil de docente qualificado para o exercício de funções na Uni-CV ter sido o saber científico disciplinar, como o evidenciam os concursos de recrutamento publicados anualmente, se bem que a formação pedagógica não tenha sido negligenciada, sobretudo no último concurso. Assim, no regulamento do concurso de recrutamento de docentes para o ano lectivos 2011/12, na Uni-CV, o saber científico disciplinar é valorado em 60%, sendo 40% para o critério “grau académico na área científica de candidatura,” e 20% para o critério “relevância do trabalho científico publicado na área disciplinar”. À “formação pedagógica” é atribuído o peso de 20%, distribuindo-se as demais ponderações para a “experiencia de gestão no ensino superior” (10%) e “experiencia de gestão, coordenação e avaliação de projectos de investigação científica” (10%).

Em todo o caso, da investigação levada a efeito no seio dos docentes a tempo inteiro e dos estudantes de licenciatura da Uni-CV, no ano de 2011, designadamente através de inquéritos por questionário, em que tomaram parte 37 docentes e 162 alunos, resulta que, a despeito de limitações ao nível da formação e do desempenho pedagógicos, têm vindo a realizar-se experiências pedagógicas que vão no sentido de uma mudança positiva no modo de encarar o trabalho pedagógico.

No que concerne às limitações, cabe referir que, dos 38 docentes inquiridos, apenas 10% referem possuir formação pedagógica em cursos de doutoramento. Dos restantes, 17% afirmam possuir cursos de mestrado com componente pedagógica, 50% assinalam que obtiveram formação pedagógica em cursos de graduação, ou seja, de bacharelato e de licenciatura, no ramo ensino, sendo ainda de se assinalar que 23% adquiriram preparação pedagógica em acções de formação de curta duração.

A representação que os docentes fazem da importância do trabalho pedagógico está bem patente no facto de que, dos 37 inquiridos, 27 (73%) assinalam que o nível de desempenho docente depende da combinação do grau académico com a formação pedagógica e a experiência profissional. Apenas 6 inquiridos (16%) consideram que o nível do desempenho docente depende do grau académico, sendo de igual número os que entendem que o nível desse desempenho resulta da experiência profissional.

Assim se entende que uma das sugestões dos inquiridos para a melhoria do processo de desenvolvimento curricular consiste numa maior “aposta na formação científica e pedagógica dos docentes” (Varela, 2011, p. 420).

Passamos a ilustrar parte dos resultados da investigação acima referida no seio dos docentes e estudantes da Uni-CV, destacando quatro itens, a saber: a participação do estudante na construção da sua aprendizagem; a ligação teoria-prática; a ligação ensino-investigação; a predominância dos meios de aprendizagem utilizados pelos estudantes.

a) Participação do estudante na construção da sua própria aprendizagem

Com relação à aplicação efectiva do princípio da *participação do estudante na construção da sua própria aprendizagem*, 20 inquiridos (61%) entendem que essa participação é globalmente positiva, enquanto 26 (79% do total) consideram que o grau de observância deste princípio encontra-se abaixo do nível bom.

Questionados sobre o mesmo item, 158 respondentes (85% do total) consideram que a *participação dos alunos no processo da sua própria aprendizagem* é assegurada, de forma globalmente positiva, sendo de salientar, contudo, que para 90 inquiridos (57% do total) essa participação situa-se abaixo do nível bom.

Da correlação das respostas dos docentes e alunos resulta a convergência no sentido de que a centralidade do aluno no processo de aprendizagem não é assegurada ao nível da excelência preconizada nos Estatutos da Uni-CV.

b) Ligação efectiva entre a teoria e a prática

Inquiridos sobre a *ligação efectiva entre o conhecimento teórico e a prática*, 23 docentes (70% dos respondentes) fazem a respeito uma apreciação globalmente positiva, cabendo, contudo, referir que apenas 5 respondentes (14% dos inquiridos) consideram que o grau de observância deste princípio está acima do nível regular (bom ou excelente).

Na perspectiva dos estudantes, 62 respondentes (38%) consideram que o grau de aplicação do princípio da *ligação entre a teoria e a prática* é razoável (ponto 3, na escala de 1 a 5). Se a este número de respostas ao nível do razoável acrescermos as respostas negativas (valores 1 e 2 da escala), concluiremos, entretanto, que 111 respondentes (69% do total) consideram que a ligação teoria-prática não atinge o nível bom.

Do mesmo modo que no item anterior, o grau de ligação entre a teoria e a prática caracteriza-se pela mediania, convergindo as percepções da maioria dos docentes e estudantes inquiridos no sentido de que a aplicação, na prática, deste princípio, ainda não alcançou o nível bom, resultando, assim, que se impõe um esforço considerável para reforçar as componentes teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem.

c) Ligação ensino-investigação

Referindo-se à observância do princípio da *ligação harmónica e sistémica das actividades de ensino, investigação e extensão*, 31 docentes (89% dos inquiridos) entendem que essa correlação fica abaixo do nível bom, ou seja, é regular, insuficiente ou nula.

Questionados sobre matéria similar, mais precisamente, acerca da realização, com regularidade, de *actividades de investigação, com o envolvimento dos alunos*, 130 estudantes (80% dos inquiridos) consideram que o grau de sua consecução não atinge o nível bom.

Tendo em conta que a missão da universidade não pode concretizar-se apenas pela transmissão do conhecimento, assumindo grande relevância as funções de criação e difusão do conhecimento, resulta da correlação das perspectivas dos docentes e estudantes da Uni-CV que esta deve investir mais fortemente na investigação e na sua integração harmónica com as actividades de ensino e de extensão.

d) Predominância dos meios de aprendizagem

Os resultados da investigação levada a efeito permitem constatar, que a nível da Uni-CV, tem vindo a assumir-se, progressivamente, os princípios da centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem e da articularem dos aspectos epistemológicos e pedagógicos da formação ministrada, superando-se, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos.

Esta constatação, que ilustraremos, a seguir, não significa que as aulas e outras actividades de ensino perdem a sua relevância. Na verdade, dos 162 alunos inquiridos, 116 respondentes (72% do total) consideram que as aulas e outras actividades de ensino têm uma importância positiva na consecução dos objectivos de aprendizagem.

Porém, a investigação levada a efeito permite dar conta de experiências que vêm contribuindo para a mudança do processo pedagógico na Uni-CV, a nível dos cursos de graduação, augurando novas perspectivas para os próximos anos.

Assim, ao serem questionados sobre o grau de preponderância dos meios de aprendizagem utilizados no processo pedagógico, designadamente as aulas teóricas e práticas, a pesquisa na Internet, o estudo individual e o estudo com os pares (colegas), as respostas dos alunos inquiridos foram no sentido da valoração positiva de todos estes meios de aprendizagem, colhendo, entretanto, as melhores valorações, em termos globais, por ordem decrescente: a pesquisa na Internet (93%), o estudo individual (91%), as aulas teóricas (89%), o estudo com os pares (88%) e as aulas práticas (79%).

Vejam, entretanto, a seguir, com mais detalhe, a apreciação dos alunos acerca da preponderância destes meios de aprendizagem:

- a) Apenas 18 estudantes (11%) consideram de forma negativa (insuficiente e nula) a **importância das aulas teóricas** na sua aprendizagem, contra 144 (89%) que fazem uma apreciação globalmente positiva. De referir ainda que, para 95 alunos (59%), o grau de importância das aulas teóricas esta acima do nível regular, ou seja, é bom ou excelente.
- b) Se, na perspectiva de 34 alunos (21%), a **importância das aulas práticas** na sua aprendizagem tem sido, em termos globais, negativa, contra 127 inquiridos (79%) que fazem uma avaliação positiva, acontece, entretanto, que 98 alunos (61% dos respondentes) atribuem a estas aulas boa ou muito boa importância, o que, em termos comparativos, supera o índice de boa ou excelente valoração das aulas teóricas.
- c) O peso atribuído pelos alunos à **pesquisa na Internet** para a consecução dos seus objectivos de aprendizagem, quer em termos de apreciação globalmente positiva, quer em termos de valoração da sua importância acima do nível regular, é um indicador positivo da mudança paradigmática que se verifica no processo de aprendizagem dos alunos, propiciada pelo acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação, conferindo particular realce a uma das modalidades de estudo autónomo. Assim, em termos gerais, 149 alunos (93% dos inquiridos) consideram que a pesquisa na Internet tem uma importância positiva na sua aprendizagem, sendo de realçar que 95 (59% dos inquiridos) consideram que essa importância tem uma graduação superior a regular.

- d) A **leitura individual**, outra das modalidades de estudo autónomo, recolhe 147 respostas nos índices positivos da escala considerada, ou seja 91% do total, sendo de realçar que 41 dos alunos inquiridos (61%) dão-lhe uma relevância que se situa acima do nível regular.
- e) A importância do **estudo com os pares** na aprendizagem dos alunos é valorada de forma globalmente positiva por 143 alunos (88% dos inquiridos), sendo ainda de salientar o facto de 103 respondentes (64%) considerarem a sua importância acima do nível regular, sendo este último indicador o mais elevado em relação aos meios de aprendizagem anteriormente referidos.

Na Uni-CV, o reconhecimento da componente pedagógica na actuação docente é patenteado, nomeadamente, pelo facto de os Conselhos Pedagógicos, após uma fase inicial de insipiente actuação (Varela, 2011), estarem, actualmente, em funcionamento nas diferentes unidades orgânicas, o que permite alimentar expectativas de que assumirão efectivamente as suas funções de acompanhamento, formação e orientação do trabalho pedagógico dos docentes em domínios relevantes, com o contributo de outros órgãos da Uni-CV, nomeadamente do Núcleo de Apoio ao Ensino a Distância (NaEaD), que tem desenvolvido, recentemente, cursos de formação de docentes em Recursos Multimédia e de formação de E-Formadores<sup>2</sup>. O arranque do próximo ano lectivo na Uni-CV deverá ser marcado pela realização de cursos de formação e actualização pedagógica dos docentes (Uni-CV, 2012).

### **À laia de conclusão**

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática da realização do currículo no ensino superior, este texto vem enfatizar a necessidade de a Universidade dos tempos actuais apostar na melhoria da acção pedagógica, quer através de subsídios advenientes de investigações, quer, em especial, mediante o aprimoramento da formação do seu corpo docente, posto que a qualificação pedagógica, enquanto parte integrante da profissionalidade docente (Leite e Ramos, 2010), não deve ser relegada à mera iniciativa pessoal ou a uma construção baseada na experiência isolada dos docentes (Fernandes (2010).

Não obstante as limitações existentes, a nível da qualificação e da prática pedagógicas, registam-se na Uni-CV experiências de acção pedagógica que, envolvendo docentes e alunos, devem ser aprofundadas, em prol da afirmação de um paradigma de formação mais à altura das exigências actuais de desenvolvimento do ensino superior.

Num contexto internacional marcado pela transição do modelo de formação baseado na transmissão do conhecimento pelo docente para um paradigma de aprendizagem, a experiência da Uni-CV permite evidenciar as potencialidades existentes ao nível da cultura de aprendizagem emergente e, em consequência, a viabilidade da aposta no sistema de créditos, previsto no Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade (2009) e a ser implementado após a entrada em vigor do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde (2012).

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

<sup>2</sup> Veja-se o site do NaEaD: <http://unicvnaed.wordpress.com/>

- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* ( pp. 147-179).. São Paulo: Cortez Editora.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, M.I. (2003). *Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários*. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003, pp. 27-38.
- CHAVES, M.C. (2010). *Pedagogia no Ensino Superior. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.
- ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. In *Revista de Ciências da Educação*, nº 7 – Sete/Dez.08, Sísifo, pp. 101-109
- FERNANDES, P. (2010). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora
- LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.
- MELO, M.C, SILVA, J., GOMES, A. e VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), pp. 125-156 - CEEP - Universidade do Minho
- MOREIRA, A. F. B. (2005). *O processo curricular do ensino superior no contexto actual*. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (orgs.), *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, S.P.: JM Editora, pp. 1-24.
- ROGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- TRINDADE, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In. LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010), pp. 75-98. Porto: Legis Editora.
- VARELA, B. (2011). *Concepções Práticas e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público. Um estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho

### **Referências normativas e documentais**

- Cronograma de Actividades de Preparação do Ano lectivo (2012). Praia: Uni-CV.
- Estatuto do Pessoal Docente da Universidade de Cabo Verde (2009) - Decreto-Regulamentar nº 8/2009, de 20 de Abril de 2009.
- Estatutos da Universidade de Cabo Verde (2011) - Texto integral anexo ao Decreto-Lei nº 24/2011, de 24 de Maio.
- Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde (2012). Praia: Ministério do Ensino Superior Ciência e Novação.
- Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade (2009). Praia: Uni-CV.
- Regulamento do Concurso para Recrutamento de Docentes em Regime de Prestação de Serviço Docente para o ano lectivo 2011/2012, de 9 de Agosto de 2011.