

Reconfigurações pedagógicas em contexto pandémico: Um exemplo da “remotização” integral de uma disciplina da formação inicial em Psicologia

Inês Nascimento

‡ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

A pandemia por COVID-19 demarcou um momento socio-histórico inédito em várias esferas da existência humana. No contexto académico, impôs a necessidade de uma rápida reorganização da atividade docente contribuindo, de alguma forma, para a aceleração do processo de inovação pedagógica. A impossibilidade do contacto presencial constituiu-se, também, como uma oportunidade imperdível para cumprir, finalmente, o ideal do processo de Bolonha de reforço da autonomia dos/as estudantes. Contudo, na vertigem da “remotização” das metodologias de ensino-aprendizagem, assistiu-se a uma desmultiplicação das soluções postas em prática num esforço que nem sempre terá sido consistente com os princípios mais fundamentais da formação a distância. Na comunicação proposta descrever-se-á uma metodologia pedagógica e de avaliação que foi planeada de forma a corresponder às orientações *mainstream* da literatura sobre ensino a distância e a favorecer o desenvolvimento de hábitos e competências de autorregulação da aprendizagem. A metodologia em causa foi implementada no 1.º semestre do ano letivo 2020/2021 na Unidade Curricular (UC) de Ética e Deontologia em Psicologia, disciplina do 1.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Porto. Dada a dimensão do grupo/turma (196 estudantes inscritos), esta UC foi integralmente lecionada a distância com recurso às plataformas *Moodle* e *Colibri Zoom*. A dinâmica da interação remota organizou-se em momentos síncronos regulares de *briefing* e *debriefing* de Atividades de Aprendizagem (AA's), que os/as estudantes poderiam escolher (ou não) realizar. No final do semestre os/as estudantes puderam selecionar três (de seis) AA's para efeitos de avaliação a que se acrescentava uma 10.ª AA, destinada à síntese integrativa das aprendizagens (obrigatória mas de formato livre). Na avaliação da UC através de questionário final, os/as estudantes destacaram a originalidade, flexibilidade e efetividade da estratégia adotada. A motivação e qualidade crescentes da resposta às diversas AA's demonstraram, igualmente, os efeitos positivos da metodologia.

Palavras-Chave: COVID-19, e-learning, inovação pedagógica.

1. Contextualização

O segundo semestre académico de 2019 ficará, para sempre, na memória de professores/as e de estudantes como um período frenético de adaptação reativa dos processos de ensinar e de aprender às contingências sanitárias introduzidas pela primeira vaga pandémica de COVID-19.

Com efeito, por imposição profilática, uns e outros confrontaram-se, pela primeira vez na história recente, com a impossibilidade de se encontrarem fisicamente nas salas de aula e, conseqüentemente, com a urgência de encontrar soluções que, nesse cenário inusitado de isolamento social, permitissem, ainda assim, o prosseguimento das atividades letivas.

A necessidade de lidar, no imediato, com as limitações trazidas pela ausência de contacto presencial, levou a que, em todos os níveis de ensino, tivessem sido desencadeadas, no plano individual ou institucional, ações que, no menor intervalo de tempo possível, contribuíssem para a preparação dos/as docentes permitindo-lhes avançar, mesmo que experimentalmente, para a implementação de formas de trabalho compatíveis com a nova circunstância de ensino remoto. As iniciativas postas em marcha variaram num *continuum* desde as de enfoque mais pedagógico, e que se orientaram, sobretudo, para a aquisição/atualização de conhecimentos sobre a teoria e prática da formação a distância, e as de âmbito mais tecnológico, que visaram, essencialmente, dotar os/as professores/as de competências para a utilização de sistemas/plataformas digitais de comunicação a distância.

A velocidade com que todos os acontecimentos se precipitaram e a rapidez a que se exigiu que as mudanças tivessem lugar, nem sempre se coadunaram com o ritmo, necessariamente mais pausado, da capacitação técnico-científica e de planeamento pedagógico que, desejavelmente, devem anteceder momentos de transição, sobretudo em contexto educativo. Compreende-se, por isso, que, em muitos casos, e num quadro em que a continuidade do ano letivo impôs uma espécie de «lecionação de emergência», se tenha mostrado particularmente difícil fazer opções que não primassem pelo pragmatismo e pela instântanea funcionalidade.

A Universidade foi, igualmente, palco desta vertigem no processo de remotização do ensino e, também aí, o problema foi frequentemente mais resolvido por via da migração digital das Unidades Curriculares, isto é, do recurso a suportes tecnológicos que permitissem o funcionamento das UC's na modalidade de e-learning. Assistiu-se, em muitos casos, a situações em que as aulas de sempre foram simplesmente gravadas em vídeo e/ou transmitidas *online* de forma síncrona, sem as devidas adequações ao formato de ensino digital e/ou a distância e, portanto, sem que ocorresse uma efetiva reconversão pedagógica das atividades de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, a pandemia trouxe, também, estímulo/s à criatividade e, sobretudo depois de passado o primeiro momento de atordoamento coletivo, desafiou os docentes a explorarem modelos e modos de trabalho pedagógico que permitissem potenciar a conjuntura pandémica para reconfigurar as práticas de ensino com o máximo de eficiência e de proveito para os/as estudantes. Em todos os níveis de ensino, poderá mesmo dizer-se que, ao expor o corpo docente ao (re)conhecimento e experiencição de outras possibilidades de organização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem, a pandemia acabou por se tornar um poderoso catalizador de inovação pedagógica.

No ensino superior, decorridas exatamente duas décadas desde a assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, foi por impulso da pandemia que, finalmente, parece terem surgido condições propícias à concretização das reformas que o processo de Bolonha procurou instituir, sobretudo as que se prendem com o ensino centrado nos/as estudante/s e a maior autonomia destes no processo formativo.

Foi de olhos postos nestas oportunidades trazidas pela pandemia por COVID-19 que, no ano letivo 2020-2021, se procurou reorganizar, pedagogicamente, a UC "Ética e Deontologia em Psicologia" do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Trata-se de uma disciplina posicionada no 1.º semestre do 1.º ano do plano de estudos do referido Mestrado, integrada na formação em Psicologia, na área científica das Ciências Sociais e Humanas e que assume o estatuto de "Teórica".

Sendo uma disciplina lecionada em grande grupo, a dimensão da turma impedia que as aulas decorressem presencialmente por impossibilidade de se cumprir as normas sanitárias impostas pela DGS, nomeadamente as de distanciamento físico de 1,5m a 2m, mesmo

ocupando o maior auditório da FPCEUP. Esse constrangimento rapidamente passou a apresentar-se como a hipótese de repensar o método de ensino e de avaliação da UC de um modo que aproveitasse a infraestrutura tecnológica disponível na Universidade do Porto (designadamente, as plataformas *Moodle* e *Colibri Zoom*, a primeira das quais em uso na UC já em anos letivos anteriores) mas que pudesse sustentar-se em abordagens pedagógicas que favorecessem a autonomia do estudante na regulação da sua aprendizagem. O contacto com a proposta teórica "Effective elearning e eteaching" de Maureen Andrade (2015) deu acesso a um conjunto de conceitos e de recomendações a observar no *design* de formações a distância, que inspiraram e orientaram esse empreendimento. Desta forma, no processo de reestruturação pedagógica da UC procurou-se o alinhamento com alguns dos princípios enunciados pela autora, com destaque para dois deles: (1) o envolvimento dos/as estudantes no planeamento e gestão do processo e resultados de aprendizagem; (2) a procura de equilíbrios na relação entre estrutura, interação e autonomia, enquanto componentes do modelo de formação. Ver-se-á de seguida de que forma esses princípios foram operacionalizados no plano e prática pedagógicos da UC.

2. Descrição da prática pedagógica

Como já anteriormente foi referido, em pleno contexto pandémico, a UC funcionou integralmente a distância, na modalidade de *elearning*. Foi planeado e posto em prática um dispositivo de ensino e de avaliação consistente com essa modalidade, teórica e metodologicamente inspirado no modelo de Andrade (2015) e apoiado, digitalmente, pelas plataformas *Moodle* e *Colibri Zoom*. A anterior distribuição das 81 horas correspondentes aos 3 ECTS da UC (30h de contacto presencial; 51h de trabalho autónomo) foi revista, tendo sido alocadas, aproximadamente 15h a atividades síncronas (realizadas *online* via *Zoom*) e restando cerca de 66h para o trabalho autónomo apoiado por orientações disponibilizadas por escrito no *Moodle* e abordadas nas sessões síncronas.

2.1. Objetivos e público-alvo

A prática pedagógica aqui descrita foi implementada no ano letivo 2020-2021 junto dos 197 estudantes do 1.º ano do curso de Psicologia da FPCEUP inscritos na UC "Ética e Deontologia em Psicologia".

Procurou-se, essencialmente, favorecer o alcance dos objetivos/resultados de aprendizagem inerentes à frequência da UC. Tais objetivos/resultados de aprendizagem encontram-se definidos em função daquele que é o propósito central da UC: promover o desenvolvimento da estrutura de raciocínio ético dos/as estudantes e a sua tradução em atitudes e comportamentos que possam estar ao nível dos mais elevados padrões de reflexão e atuação ética, na academia e na futura profissão. Entendeu-se, por esta razão, que metodologias pedagógicas suscetíveis de contribuir para a ativação de hábitos e competências que se constituíssem como pré-requisitos da meta capacidade de discernir e agir eticamente (como, por exemplo, o questionamento e posicionamento críticos, a autoreflexão, a autoregulação e a intervisão), poderiam contribuir para otimizar as condições nas quais a formação proporcionada permitiria atingir aquele propósito e os objetivos formativos em que se decompõe.

2.2. Metodologia

Foram propostas aos estudantes 10 Atividades de Aprendizagem (AA's) distribuídas ao longo do semestre com um calendário semanal ou quinzenal de submissão (cf. Tabela 1). Estas AA's foram estruturadas em coerência com os pressupostos do modelo de Andrade (2015) tendo havido a preocupação de as diversificar em termos dos seus temas e objetivos

específicos de modo a garantir o máximo alinhamento com os conteúdos programáticos e metas de aprendizagem da UC. De igual modo, foi variando o tipo de tarefas, o formato dos estímulos e/ou recursos de apoio e até, na medida do possível, as modalidades de trabalho (individual ou em grupo).

Tabela 2. Plano das Atividades de Aprendizagem

Semanas letivas	Sequência, focos temáticos e modalidade de trabalho	Questões norteadoras	Cronograma de atividades relacionadas
#1: 05-10 outubro	Apresentação da UC, seus instrumentos e cronograma Fundamentação do modo de funcionamento pedagógico da UC	O que posso esperar e o que se espera de mim na UC?	Sessão síncrona: 09.10 - Briefing da AA1 Submissão: 17.10
#2: 12-17 outubro	Atividade de Aprendizagem 1 - INDIVIDUAL Ética e Integridade Académica	Como assegurar uma conduta eticamente irrepreensível no ensino superior?	Sessão síncrona: 16.10 - Briefing da AA2 Submissão: 22.10
#3: 19-24 outubro	Atividade de Aprendizagem 2 - INDIVIDUAL A identidade da Psicologia enquanto profissão	Quem somos "nós", o que fazemos e o que podem as pessoas e a sociedade esperar de "nós", psicólogos/as?	Sessão síncrona: 23.10 - Debriefing da AA1; Briefing da AA3 Submissão: 29.10
#4: 26-31 outubro	Atividade de Aprendizagem 3 - INDIVIDUAL As funções da ética na prática da Psicologia	Qual a importância da ética no exercício profissional competente da Psicologia?	Sessão síncrona: 30.10 - Debriefing da AA2; Briefing da AA4 Submissão: 08.11
#5: 02-07 novembro	Atividade de Aprendizagem 4 - INDIVIDUAL O Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses	Como se organiza e para que serve o CDP?	Sessão síncrona: 06.11 - Debriefing da AA3; Briefing da AA5 Submissão: 16.11
#6: 09-14 novembro	Atividade de Aprendizagem 5 - GRUPAL O processo de raciocínio ético em situações sensíveis e/ou desafiantes da prática da Psicologia	Como procurar a solução mais razoável para dilemas/problemas éticos da investigação/intervenção psicológicas?	Sessão síncrona: 13.11 - Debriefing da AA4; Briefing da AA6 e AA7 Submissão: 26.11
16-21 novembro	Atividade de Aprendizagem 6 - INDIVIDUAL Ética e deontologia na prática de INVESTIGAÇÃO em Psicologia_I	Onde está o "Wally"?	Submissão: 26.11
#7: 23-28 novembro	Atividade de Aprendizagem 7 - INDIVIDUAL Ética e Deontologia na prática de INVESTIGAÇÃO em Psicologia_II	Qual a solução mais razoável para este dilema?	Sessão síncrona: 27.11 - Debriefing da AA5; Briefing da AA8 e AA9 Submissão: 10.12
#8: 30.11- 05 dezembro	Atividade de Aprendizagem 8 - INDIVIDUAL OU GRUPAL Ética e deontologia na prática de INTERVENÇÃO em Psicologia_I	Onde está o "Wally"?	Sessão síncrona: 04.12 - Debriefing da AA6 e AA7; Briefing da AA10 Submissão: 10.12
07-12 dezembro	Atividade de Aprendizagem 9 - INDIVIDUAL Ética e Deontologia na prática de INTERVENÇÃO em Psicologia_II	Qual a solução mais razoável para este dilema?	Submissão: 10.12
#9: 14-19 dezembro	Atividade de Aprendizagem 10 - INDIVIDUAL Balanço e evidencição das aprendizagens	De que forma posso demonstrar os conhecimentos, competências e atitudes que aprendi/desenvolvi na UC?	Sessão síncrona: 18.12 - Debriefing da AA8 e AA9 Submissão: 4.01.2021

O plano geral de AA's e as orientações específicas relativamente a cada AA foram disponibilizadas no *Moodle* com oito ou 15 dias de antecedência em relação à data prevista para submissão do produto correspondente. Das orientações facultadas aos estudantes constavam os seguintes conteúdos: formulação de uma questão norteadora para a qual a se esperava que a AA trouxesse resposta; evidencição da relevância teórica e prática do tema; enunciação dos resultados esperados de aprendizagem; descrição do processo de execução e tarefas envolvidas na AA; indicação da modalidade de trabalho a privilegiar (individual e/ou em grupo); explicitação do formato/características formais dos produtos a entregar; identificação de documentos/materiais de apoio recomendados (na maior parte das vezes, sobretudo no início do semestre, colocados diretamente à disposição dos estudantes no *Moodle*); informações quanto à/s data/s e procedimento/s de entrega/submissão.

Apenas a última das dez AA's propostas foi obrigatória para todos/as os/as estudantes. Nesta AA foi expressamente transmitida aos/às estudantes a mensagem que consta da Tabela 2. O minimalismo das informações dadas nas Orientações específicas relativas a esta AA foi intencional já que, acima de tudo, se pretendeu veicular a expectativa e depositar nos/as estudantes a confiança de que, no final do processo formativo, e depois de expostos à multiplicidade de AA's propostas e de terem progredido na sua autonomia e na sua capacidade de auto regulação da aprendizagem, estariam aptos a auto dirigirem-se quanto à forma e ao conteúdo do produto final a submeter encontrando soluções personalizadas para o problema que a AA lhes apresentava. Tal como Andrade (2015) menciona "Autonomous learners are able to determine learning goals and steps for reaching those goals. They have both instrumental independence and emotional independence. (...) One could expect that learners might become more autonomous over the weeks they are enrolled in an online course as they understand expectations and gain confidence in their ability to be successful."

Tabela 2. Orientações específicas relativas à AA10

Aproximando-se o final do semestre e decorridas várias semanas desde que se iniciaram as AA's, **chegou o momento de serem os/as próprios/as estudantes a planearem, de forma personalizada, a AA final** (e não a realizá-la seguindo as orientações da docente). Da AA10 deve surgir, verdadeiramente, **um produto “à medida” das aprendizagens do/a estudante**, ou seja, algo que decorra da autoavaliação que, individualmente, cada estudante faça dos seus progressos na UC e que possa evidenciar/fazer prova da amplitude e profundidade das principais aprendizagens realizadas. Não serão, por isso, produzidas outras orientações, especificadas quaisquer tarefas, referenciados documentos de apoio, nem sequer será definido o número ou o tipo/formato (*e.g.*, texto, vídeo, áudio, multimédia, expressão plástica,...) do/s produto/s que cada um/a dos/as estudantes poderá submeter. Nesta AA, tudo isso fica inteiramente ao critério de cada estudante e dependente da escolha discricionária que os/as estudantes façam (que, em todo o caso, convirá justificar). Recomenda-se apenas aos/às estudantes que (ab)usem da sua **criatividade** e que procurem definir qual a melhor **estratégia** para resolverem este último problema que a UC lhes apresenta e que se consubstancia na materialização da resposta às duas perguntas subjacentes à **questão norteadora da AA10** – “Quais os conhecimentos, competências e atitudes que aprendi/desenvolvi nesta UC? De que forma os/as posso e vou demonstrar?”

Relativamente às restantes nove AA's, os/as estudantes poderiam selecionar as seis que desejavam realizar. Procurou-se, desta forma, deixar espaço para a escolha e posicionamento autónomo dos/as estudantes relativamente aos temas ou exercícios em que se propunham investir mais para efeitos da sua aprendizagem (segundo critérios de interesse, de conveniência temporal ou outros). Deliberadamente, houve o cuidado de ir reduzindo a diretividade das AA's e de ir tornando as tarefas cada vez mais abertas de modo a que cada estudante pudesse dispor de (ainda) maior liberdade para se apropriar ou reconstruir a AA, ajustando-a aos seus próprios interesses e objetivos de exploração e aprendizagem dos tópicos/matérias associados.

No contexto de atividades letivas geridas e participadas à distância, as aulas foram suprimidas e, em seu lugar, foram privilegiadas metodologias de aprendizagem guiada, dinâmicas de intervenção e rotinas de trabalho/estudo autónomo assistido. A preferência por essas metodologias deveu-se, igualmente, ao facto de serem as mais capazes de permitir aos/às estudantes a aquisição de estratégias de autoregulação da aprendizagem, consideradas críticas no desenvolvimento e atualização futura de conhecimentos e competências profissionais.

As tradicionais aulas foram, assim, substituídas por sessões de *briefing* e *debriefing*, de duração variável mas não superior a 90 minutos, programadas para aquele que seria o horário da UC por forma a salvaguardar a disponibilidade e comparência dos estudantes. Estas sessões foram realizadas de forma síncrona no *Zoom*, respetivamente após o anúncio ou após a submissão do entregável relativo a cada AA. O agendamento destas sessões foi efetuado de tal forma que garantisse que, à data das mesmas, os estudantes já teriam lido as orientações específicas fornecidas pela docente (no caso do *briefing*) e que a docente teria tido tempo para analisar e se inteirar do conteúdo dos trabalhos submetidos pelos/as estudantes (no caso do *debriefing*).

Nos momentos de *briefing*, procedia-se a clarificações concetuais em torno do tema da AA, à exploração de questões/problemas/acontecimentos relevantes quer à sensibilização para o tema quer à compreensão da sua pertinência ou atualidade bem como ao esclarecimento de dúvidas dos estudantes sobre aspetos formais e/ou substantivos da AA. Procurava-se, ainda, estimular a curiosidade dos estudantes e incentivar a pesquisa autónoma de literatura relacionada por forma a que pudessem alargar o seu raio de exploração para além dos limites circunscritos nas orientações específicas da AA. Pretendia-se, sobretudo, que os estudantes ficassem elucidados sobre o que se esperaria deles/as ou sobre o que eles/as poderiam esperar da AA em termos de aprendizagem para que mais facilmente pudessem avaliar se e até que ponto se justificava, do seu ponto de vista, dedicarem-se à AA. Desde a

publicação das orientações específicas até à submissão do produto de cada AA, manteve-se ativo no *Moodle* um fórum destinado à exposição e esclarecimento de dúvidas (pela docente e/ou pelos pares) que pudessem surgir durante o processo de realização das tarefas associadas.

As ocasiões de *debriefing* constituíram-se, por excelência como momento privilegiado de partilha e discussão, sob animação e moderação da docente, das aprendizagens inerentes quer ao tema focal da AA quer à experiência subjetiva de realização da AA. O *debriefing* poderia ser participado por todos/s os/as estudantes independentemente de terem ou não submetido o produto da respetiva AA. Depois de serem conhecidos os trabalhos entregues pelos estudantes e de neles terem sido identificadas as principais forças e fraquezas, havia o cuidado de produzir um *feedback* sobre a qualidade global dos mesmos e, mais importante ainda, procedia-se à sistematização de conceitos nucleares que, nos trabalhos e/ou nos discursos dos estudantes durante a sessão, ainda se mostrassem insuficientemente apreendidos/articulados no sentido de realçar e/ou reforçar as aprendizagens/competências essenciais. Os estudantes que pretendessem obter o parecer da docente especificamente em relação ao seu trabalho, poderiam solicitá-lo e obtê-lo por *email*.

A interação e a comunicação com os/as estudantes mantiveram-se constantes ao longo de todo o semestre, seja durante as sessões síncronas seja fora dos tempos de contacto direto. Procurou-se, quer através de diálogo aberto quer, mais implicitamente, através do tipo de AA propostas e do teor das respetivas orientações, que os/as estudantes percebessem que o seu foco deveria estar centrado no processo de aprendizagem e nos resultados que viessem a alcançar considerando a extensão e robustez das aprendizagens realizadas como os principais indicadores de sucesso na UC (em detrimento da preocupação com a classificação que viriam a obter). A ideia que se pretendeu transmitir aos/às estudantes foi a de que as evoluções que, ao longo do semestre, viessem a ocorrer na sua formação em ética e deontologia em Psicologia variariam numa escala proporcional ao grau do seu próprio envolvimento e investimento nas oportunidades de aprendizagem que a UC lhes viria a oferecer. Com efeito, atendendo à tendência observada nos/as estudantes para a sobrevalorização da escala de avaliação quantitativa, considerou-se essencial que os/as estudantes tivessem presente e confiassem que as notas finais da UC viriam, meramente, a constituir-se como um reflexo natural dos ganhos que conseguissem alcançar a nível de conhecimentos, competências e atitudes no âmbito do saber pensar, decidir e agir eticamente.

Esta mensagem foi vertida na prática docente, desde logo através da adoção de um sistema de avaliação contínua baseado em portefólios digitais de aprendizagem. A cada nova AA os/as estudantes submetiam na plataforma *Moodle* os produtos das AA's realizadas que, progressivamente, foram ficando reunidos numa pasta pessoal aí existente. No final do semestre foi dada aos/às estudantes a possibilidade de selecionarem, de entre o conjunto de produtos submetidos, os três que pretendiam ver considerados para efeitos de avaliação na escala 0-20. A nota obtida em cada um dos produtos tinha um peso de 20% na classificação final a somar aos 40% de ponderação relativos à AA final. Entendeu-se que esta opção seria a que melhor permitiria aos/às estudantes (i) valorizarem a dimensão processual (i.e, progressiva, iterativa, cumulativa e generativa) das aprendizagens; (ii) assumirem responsabilidade pela sua auto avaliação; (iii) apreciarem de forma mais clara e diferenciarem a qualidade do seu desempenho relativamente às componentes e níveis de desenvolvimento académico e científico por eles/as atingidos face aos temas/objetivos de cada AA e aos objetivos formativos da UC; e, (iv) disporem de mais autonomia e, conseqüentemente, de maior latitude de decisão relativamente às condições da sua própria avaliação.

Efetivamente, dando aos estudantes a prerrogativa de identificarem por si mesmos, os trabalhos que queriam sujeitar a classificação, este modelo de avaliação apresentou

diversas vantagens. Por um lado, reduziu a probabilidade de prejudicar os/as estudantes como aconteceria caso a avaliação incidisse em produtos de AA's nos quais se tenham registado desempenhos menos satisfatórios, seja por terem sido desenvolvidos numa fase mais inicial do semestre em que, compreensivelmente, os conhecimentos e competências se encontravam menos desenvolvidos e/ou em momentos do semestre nos quais a gestão das exigências competitivas das diversas UC's se possa ter mostrado mais difícil. A este nível, esta opção serviu particularmente bem o interesse dos estudantes de mobilidade e o dos que ingressa na UC nas segunda e terceira fases e que, não se tendo podido envolver na UC desde o seu início, não dispuseram das mesmas oportunidades que os demais no que toca à amplitude de escolha das AA's a submeter e a avaliar. Por outro lado, permitiu esbater eventuais efeitos negativos do processo de adaptação dos/as estudantes a uma modalidade de aprendizagem integralmente a distância e a um modelo de ensino-aprendizagem que foi implementado pela primeira vez e que, sob vários aspetos, se mostrou muito diferenciado tendo, em pouco tempo, exigido dos/as estudantes a aquisição, desenvolvimento e acomodação de novas atitudes e hábitos de estudo/trabalho. Finalmente, supondo que os estudantes fossem capazes de reconhecer as variações de qualidade (em princípio, crescente) dos produtos por si submetidos, terá permitido premiar as evoluções dos estudantes (refletidas, à partida, na escolha das três AA's que elegeram para avaliação por percecionarem associadas aos seus melhores produtos) ao invés de avaliar desempenhos mais dispersos cuja heterogeneidade acusaria, entre outros, diferenças interindividuais em termos de estilos de aprendizagem e/ou preferências de expressão bem como os efeitos de fatores de contexto como os que acima foram referidos.

2.3. Avaliação

Durante o semestre foi feita a recolha e registo de um conjunto de dados (e.g., nível de qualidade dos produtos submetidos por cada estudante, número de estudantes presentes em cada sessão síncrona, intensidade da sua participação e qualidade das respetivas intervenções nas sessões síncronas, quantidade de AA's realizadas por cada estudante) que foram identificados como indicadores da motivação, interesse e progressão de cada estudante relativamente às aprendizagens induzidas pela UC. No final do semestre, antes da submissão da última AA, os/as estudantes foram solicitados/as a responder a um questionário com questões fechadas e abertas, no qual, além de assinalarem os produtos das AA's que desejavam ver avaliados, foram convidados/as a opinar em relação a um conjunto de parâmetros relacionados com o modelo de ensino-aprendizagem da UC, com as AA's e com a sua experiência pessoal de relação com a UC. A amostra de estudantes que responderam a este questionário contabilizou um efetivo de 178, número bastante superior ao da amostra dos respondentes aos inquéritos pedagógicos em vigor na UP que, no caso desta UC em particular, não ultrapassou os 91 estudantes.

3. Resultados, implicações e recomendações

A envolvimento e investimento dos/as estudantes na UC, ainda que satisfatoriamente presentes desde o início do semestre, foram aumentando progressivamente à medida que as AA's se sucederam evidenciando um nível crescente de motivação para as aprendizagens facilitadas. Considerando a resposta dos/as estudantes à questão "Avalie em que medida considera que o modelo de ensino-aprendizagem adotado na UC conseguiu mantê-lo/a motivado/a e envolvido/a ao longo do semestre", numa escala de tipo likert de 10 pontos, obteve-se uma média de 7.2 (DP= 1.61), sendo que 51,1% dos estudantes atribuíram pontuações iguais ou superiores a oito. Nos inquéritos pedagógicos, a dimensão do envolvimento registou uma média de 5.71 (Mediana=6; DP=1.06).

Além da qualidade, a cada semana mais satisfatória, dos respetivos entregáveis, o melhor indicador desse investimento será, porventura, o número de estudantes que, voluntariamente, optou por realizar mais do que as seis AA's cuja submissão estava definida como critério mínimo de dedicação à UC e condição básica de aprovação (paralelamente à realização/submissão da AA final e obtenção de nota não inferior a 10 nesta AA).

Com efeito, cerca de 49% dos/as estudantes submeteram, pelo menos, mais uma do que as seis AA's previstas (14 estudantes submeteram nove AA's, ou seja, a totalidade das AA's; 14 estudantes, oito AA's; 56 estudantes, sete AA's). Importa salientar que, apesar do número de AA's submetidas não ter sido integrado na fórmula de cálculo da classificação final, simbolicamente, os/as estudantes foram condecorados com "medalhas" de ouro, prata e bronze (através da funcionalidade "Gerir Medalhas" do *Moodle*) em função da quantidade de AA's realizadas (nove, oito e sete AA's, respetivamente). A intenção subjacente à atribuição dessas recompensas intangíveis foi a de reconhecer a dedicação dos/as estudantes à UC e reforçar a sua motivação/orientação intrínseca para a aprendizagem como fim em si mesma.

Um outro indicador não negligenciável foi o da adesão dos/as estudantes às sessões síncronas. Apesar de serem facultativas, nelas os/as estudantes estiveram presentes numa percentagem média que se situou em torno dos 75% de assiduidade, tendo nelas participado de forma sempre ativa e revelando, progressivamente, maior domínio sobre os temas e conceitos da UC.

Acresce a estes indicadores a aprovação da totalidade dos/as estudantes que se submeteram a avaliação (n=179) e, sobretudo, a relação entre a distribuição das classificações finais e a quantidade de AA's realizadas. Embora, de um modo geral, predominem as classificações superiores a 16 valores (n=173) é incontornável destacar que, destas, as mais elevadas, correspondem a estudantes que realizaram mais do que as seis AA's indispensáveis para aprovação e que, tal como se esperaria, se diferenciaram de forma particular pela qualidade dos produtos que realizaram e submeteram relativamente à AA10. Os trabalhos finais destes estudantes, demonstram, de forma evidente, que adquiriram conhecimentos, competências e atitudes sólidas no plano da ética e da deontologia em Psicologia, facto a que não terá sido alheio a abertura com que aceitaram o desafio de corresponder ao máximo de AA's fazendo da proposta metodológica da UC o seu próprio projeto formativo.

Por fim, são também bastante eloquentes os resultados que emergem das perceções e do discurso dos próprios/as estudantes quando, no questionário, se pronunciavam sobre a UC e a sua experiência pessoal na mesma. Globalmente, os/as estudantes reportaram um nível muito elevado de satisfação (avaliaram-se como bastante satisfeitos/s ou totalmente satisfeitos/as) com a generalidade das características de funcionamento da UC. A qualidade global da UC foi, de resto, considerada bastante ou totalmente satisfatória por 86% dos estudantes. Os aspetos relativamente aos quais os/as estudantes exprimiram maior satisfação dizem respeito ao sistema de avaliação distribuída sem exame final (94,4% manifestaram-se bastante ou totalmente satisfeitos), à liberdade de escolha entre e nas AA's (97,2% manifestaram-se bastante ou totalmente satisfeitos) e ao apoio recebido (90,4% manifestaram-se bastante ou totalmente satisfeitos). Quanto aos aspetos considerados mais insatisfatórios surgiram a dinâmica das sessões síncronas (com a qual 14,6% se descreveram pouco ou nada satisfeitos/as), a tipologia e a ponderação da AA10 na classificação final (10,1% e 19,7% descreveram-se pouco ou nada satisfeitos/as com o tipo de AA e com os 40% de ponderação, respetivamente) e o predomínio de AA's individuais (10,1% descreveram-se pouco ou nada satisfeitos/as com este aspeto).

Na avaliação do grau de satisfação com o plano de AA's, os/as estudantes mostraram-se particularmente agradados com as temáticas das mesmas e com a adequação do tipo de AA aos respetivos temas e objetivos (88,2% consideraram-se bastante ou totalmente

satisfeitos/as com cada um dos aspetos). Os/as estudantes também se mostraram especialmente satisfeitos/as com os recursos de apoio facultados por AA (87.6% declararam-se bastante ou totalmente satisfeitos/as) e com a explicitação dos objetivos de aprendizagem específicos de cada AA (85.4% declararam-se bastante ou totalmente satisfeitos/as). Apesar de 87.6% dos/as estudantes terem avaliado a qualidade global das AA's como muito ou totalmente satisfatória, foi possível perceber que a calendarização e os prazos de realização/submissão das AA's foram considerados pouco ou nada satisfatórios por 17.4% dos/as estudantes.

Como se poderá por alguns dos excertos narrativos recolhidos através das questões abertas do questionário (cf. Tabela 3), os/as estudantes salientam, sobretudo, a originalidade, flexibilidade e efetividade da estratégia pedagógica da UC na aprendizagem das matérias específicas da UC, em comparação aos modos de trabalho adotados noutras disciplinas. Adicionalmente, realçam inúmeras outras valias do modelo de formação designadamente no que se refere ao desenvolvimento de dimensões específicas seu perfil pessoal de competências, com especial destaque para a autonomia.

Tabela 3. Excertos das respostas dos/as estudantes às questões abertas do questionário

A dinâmica do modelo ensino-aprendizagem foi bastante positivo e ajudou-me a melhorar bastante a minha autonomia de estudo. Admito que aprendi muito mais nesta UC do que em outras onde o modelo de ensino foi mais clássico e, por vezes, até aborrecido.

Este modelo de aprendizagem é talvez o único de todas as UC que permite revelar a nossa evolução ao longo do semestre. Para além disso, como as tarefas de avaliação são decididas por nós, desenvolve a nossa capacidade autocrítica mas, também, fortalece a nossa confiança no nosso trabalho.

Maior senso de responsabilidade em relação à UC e à aprendizagem em si que dependia muito mais de um esforço e proatividade do aluno. Particularmente, vi cada AA como um desafio e isso funcionou para mim como um fator de motivação para o estudo. Sinto por exemplo que li, refleti e produzi muito mais nessa UC do que em outras em que até tivemos aulas Teórico-Práticas presenciais.

O aumento da autonomia, a aprendizagem e avaliação faseada permite-nos aprender muito mais. Na minha opinião, os exames finais obrigam-nos a saber a matéria só para o exame ao contrário deste método, que nos permite ir aprendendo de forma gradual. Gostei muito!

Este método ensinou-me que a aprendizagem pode ser feita de uma forma bastante autónoma e produzir os mesmos ou até melhores resultados do que uma aprendizagem que é acompanhada "de forma normal", ou seja aulas onde os docentes debitam a matéria por exemplo. Sinto que ganhei uma maior capacidade de explorar cada conceito, uma maior capacidade de me expressar e também aprendi muito em relação a como realizar trabalhos no ensino superior.

Na minha perspetiva, ganhei com a autonomia que me foi proporcionada e com o facto de ser uma avaliação contínua que me envolveu não em momentos pontuais do semestre mas ao longo de todo o percurso. Para além disto, penso que este modelo de ensino me beneficiou no sentido de não ter decorado matéria mas sim pensado criticamente sobre esta, aplicando-a regularmente em situações próximas da realidade que, ao mesmo tempo, me permitiram perceber melhor a prática da Psicologia.

O facto de se tratar de uma metodologia onde o conhecimento do/a aluno/a é continuamente posto à prova e construído torna a aprendizagem muito mais rica, na medida em que, para além de um produto, há um processo a ser feito. Além disso, permite uma gestão do tempo e espaço mais autónoma do/a aluno/a. A complementar as sessões de debriefing bem como o moodle são fiéis a uma relação entre professora- aluno/a mais equilibrada e interativa.

Este modelo de ensino-aprendizagem ensinou-me que não necessariamente tenho de aprender novos conteúdos pelo que me é dito por um professor, em exclusivo. Que devo procurar suplementar o meu conhecimento com diversas fontes, diversas opiniões, e devo aprender a selecionar esses contributos para a produção de um trabalho sólido.

A regularidade dos trabalhos permite-nos estar constantemente a rever e a rever conceitos, princípios, modos de agir, o que fez com que uma pessoa chegasse ao fim do semestre a refletir sobre tudo e a saber as orientações que um psicólogo deve seguir na ponta da língua.

Foi das UC em que mais me manteve cativada e interessada ao longo do semestre. Inicialmente, custou-me um bocadinho a habituar à logística e método de avaliação da unidade curricular, mas chegando ao fim, adorei a forma como as atividades de aprendizagens foram pensadas e o papel que cada uma teve realmente na nossa aprendizagem. Acabei por sentir que no fim, em proporção com outras unidades curriculares, consegui reter muito mais aquilo que foi abordado.

Penso que para além do principal, ou seja as aprendizagens relativas à Ética e Deontologia em Psicologia, esta UC ensinou-me que podemos aprender muito autonomamente porque de facto, apesar da docente ter acompanhado semanalmente a nossa aprendizagem esta foi bastante autónoma e necessitou de um empenho individual ao qual admito não estar habituada. Isto foi um grande desafio para estudantes do primeiro ano e concluo que inicialmente não achei que com este método iria aprender tanto. Na verdade, agora que olho para trás vejo que aprendi imenso sobre a Ética e a Deontologia na Psicologia e acabei por aprender mais sobre as minhas capacidades enquanto estudante no ensino superior e isso foi fundamental pois cresci imenso graças a esta UC e ao método utilizado.

Como é óbvio, mesmo que estribado nos preciosos contributos de Andrade (2015), o pioneirismo de um plano pedagógico desta natureza, não o isenta da necessidade de aperfeiçoamentos. Tendo em conta o que se foi observando ao longo do semestre e o que foi possível apurar através do diálogo mantido com os estudantes, com base nas reações, pedidos e sugestões destes, será fundamental ajustar a quantidade e/ou a complexidade das AA's propostas aos calendários e exigências das outras UC's que os/as estudantes se encontrem a frequentar em simultâneo. Sendo possível, será desejável que exista coordenação entre os docentes das diversas UC's por forma a concertar estratégias de ação e, sobretudo, a definir zonas de confluência entre os conteúdos programáticos das UC's que possam permitir agregar numa mesma AA objetivos comuns de aquisição de conhecimentos e/ou competências.

No contexto de práticas pedagógicas como a que aqui é apresentada, a atenção, sensibilidade e responsividade às necessidades ou dificuldades que os estudantes sinalizem em termos da gestão de atividades letivas competitivas são imperiosas. Tal permitiu que, durante o período em que as atividades letivas decorriam, tivessem sido feitos alguns ajustes no plano inicial das AA's como o alargamento do prazo das AA's para 15 dias e a divulgação simultânea de duas AA's permitindo aos estudantes excluir alguma para corresponder a trabalhos de outras UC's ou disciplinar o seu tempo de modo a realizarem ambas. Esta forma de divulgação das AA's pode, efetivamente, favorecer a autorregulação da aprendizagem pelos estudantes na medida em que aumenta a sua capacidade de controlar os diversos fatores que afetam o processo de aprender. Nessa medida, este é um cuidado que se recomenda.

Constituiu ainda exemplo de uma alteração ao plano inicial em função da valorização do *feedback* dos estudantes, a possibilidade que lhes foi dada de optarem por realizar a AA8 individualmente ou em grupo. Após a AA5 em que pela primeira vez puderam trabalhar em grupo fora das sessões síncronas, os estudantes manifestaram algum desapontamento com o predomínio de AA's individuais e apelaram à hipótese de coautoria noutras AA's. Quando essa possibilidade lhes foi concedida na AA8, o intuito não foi agradar-lhes, mas reconhecer como válida a crítica subjacente ao pedido feito, em consistência com o que defende Andrade (2015): *"Rather than conceiving of distance learning as an independent activity, collaborative control acknowledges that learners can learn from and help each other and also that the instructor can facilitate learner interaction and success. Help-seeking is a positive practice as long as learners are not overly dependent on others. They need to recognize when they need help, identify the best sources of help, and evaluate the effectiveness of the help received."* Nessa mesma linha, poderá ser recomendável que o plano de AA's possa contrabalançar um pouco mais a individualização com a colaboração entre pares, mesmo que isso implique ativar mecanismos que permitam assegurar participações o mais equitativas possível nos trabalhos que sejam realizados em grupo. A este respeito vale a pena salientar que a AA5 e a AA8 foram as AA's favoritas dos estudantes e as mais selecionadas pelos/as estudantes para fins de avaliação. A julgar pelas justificações

obtidas, os/as estudantes ter-se-ão apercebido que a cooperação terá incrementado o resultado final dos trabalhos entregues.

4. Conclusões

Face a todos os indicadores recolhidos, é indiscutível que este modelo de trabalho, que contou com um excelente acolhimento dos/as estudantes, se mostrou muito vantajoso em termos de formação ética e de desenvolvimento de competências académicas e pessoais, como, aliás, os/as próprios/as reconhecem. Trata-se de um bom exemplo de uma prática pedagógica centrada na promoção da aprendizagem autónoma ou autorregulada que requer um elevado investimento de tempo e de energia por parte do/a docente mas que se revela muito promissora para quem seja adepto de abordagens pedagógicas (socio)construtivistas e, por conseguinte, simpatize com os pressupostos da apropriação do aprendido e da emancipação do aprendente (Torres, 2013).

Do ponto de vista metodológico, esta prática pedagógica pode ser transferida e replicada noutras UC's com relativa facilidade, podendo ser implementada na modalidade de *e-learning* mas também, com algumas adequações, na modalidade de *b-learning* como, aliás, se pretende que possa acontecer no contexto da UC em que foi primeiramente ensaiada assim que sejam aliviadas as restrições da pandemia. Será, obviamente, necessário, reduzir os conteúdos programáticos das UC's à suas dimensões mais estruturantes e identificar aquelas que sejam as aprendizagens realmente essenciais, para depois investir aí todo o esforço de planeamento, identificação e/ou de preparação e construção quer dos recursos pedagógicos-didáticos que dêem suporte material (preferencialmente digital) aos objetivos ou prioridades formativas, quer das ferramentas de comunicação a privilegiar, quer, ainda, dos instrumentos que permitam monitorizar o processo e avaliar continuamente os resultados que vão sendo alcançados.

Antes e durante todo o processo, é essencial antecipar e saber lidar com a eventualidade de nem todos/as os/as estudantes encarem positivamente este tipo de proposta de trabalho pedagógico, sobretudo quando surge ao arrepio dos modelos de formação mais correntes e se revela dissonante das práticas pedagógicas a que os/as estudantes estão mais habituados. Nem todos respondem com entusiasmo e, nas fases iniciais, observa-se mesmo estranheza, receio, ansiedade e resistência por parte de alguns estudantes em acolher o que se propõe. Mais uma vez, a solução para este problema passa pela aposta na comunicação e na motivação dos estudantes. Por isso, sobretudo nas fases iniciais, será importante (i) mostrar compreensão pelo desconforto psicológico que experienciem, (ii) evidenciar os ganhos esperados em resultado da realização das AA's demonstrando a sua utilidade no quadro da UC, do curso e/ou do futuro exercício profissional, (iii) manifestar expectativas positivas em relação ao desempenho dos estudantes, (iv) dar mais estrutura e apoio à realização das AA's, (v) pensar/propor AA's que possam ser surpreendentes, aliciantes e suscitar avaliações positivas de auto eficácia quando concluídas e (vi) enfatizar que dispõem de liberdade de escolha face à gama de possíveis AA's podendo orientar-se para as que lhes pareçam mais acessíveis ou mais significativas em função dos seus próprios critérios e que todos eles são legítimos, seja a sua vontade, disponibilidade, interesses, curiosidades e/ou as suas metas de aprendizagem.

Deste ponto de vista, importa ter presente que, num contexto pedagógico que os/as estudantes percecionam como *sui generis* e a que precisam de se adaptar com segurança e de forma evolutiva, é preciso conseguir desencadear nos/as estudantes o tipo de experiência que, tão expressivamente, um dos estudantes da UC descreveu: *"Eu gosto de aventura e descoberta. Gosto de desafios, e gosto de ser desafiado de forma estruturada. Tive a sensação de estar a jogar um jogo muito bem pensado. Nunca me senti limitado ou reprimido nas minhas abordagens e senti que a curiosidade foi continuamente instigada."*

Sempre que precisei de feedback tive a oportunidade de o receber. Penso que essas são as condições ideais para se aprender."

5. Referências

Andrade, M. (2015). Effective eLearning and eTeaching – A theoretical Model. Acedido em setembro 02, 2020 em <https://www.intechopen.com/chapters/48924>

Torres, M.F. (2013). Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior – Um estudo na Universidade do Porto. Consultado em setembro 04, 2020 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67683/2/30137.pdf>