

## **Pedagogia para a autonomia no ensino superior: inquietações, (re)flexões e pactos do quotidiano com estudantes do 1º Ciclo de estudos em Comunicação Social**

**Dulce Melão**

CI&DETS – Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação  
Portugal  
dulcemelao@esev.ipv.pt

**Resumo:** Numa sociedade marcada pela onipresença dos *Media*, os cidadãos são crescentemente convocados a participar em exercícios de cidadania plasmados pela pluralidade. No ensino superior, os estudantes são chamados em permanência a participar ativamente em tal (r)evolução, mormente através do trabalho autónomo e colaborativo que realizam, exigindo-lhes uma mobilização de literacias múltiplas. Neste sentido, será cada vez mais necessário que os professores/educadores, no seu papel de descobridores de caminhos, reflitam sobre as suas práticas, num processo de indagação e inquietação permanentes, assentes em pilares de incertezas, mas abertos a novas possibilidades e deslumbramentos. A essa luz, nesta comunicação procuramos (per)correr um conjunto de indagações que germinaram a partir do práticas educativas com estudantes do 1.º Ciclo de estudos em Comunicação Social numa instituição do ensino superior, na unidade de Teoria da Informação e da Comunicação I partilhando uma abordagem pedagógica apoiada na (re)organização do processo de ensino/aprendizagem. Assim, será nosso objetivo: i) refletir sobre os desafios e nervuras a partir dos quais se desenvolveu tal processo; ii) indagar possíveis formas de redimensionamento de práticas de ensino/aprendizagem apoiadas nas possibilidades de novas leituras do mundo, sugeridas a partir da articulação entre a metodologia de ensino e a avaliação e seu cruzamento com os conteúdos programáticos da unidade curricular; iii) refletir sobre a autoavaliação que os estudantes realizaram no final da unidade curricular sobre a abordagem implementada, através da análise de conteúdo das suas reflexões individuais sobre o percurso percorrido. Conclui-se (provisoriamente) que os estudantes valorizaram possíveis mais-valias decorrentes da aprendizagem colaborativa em que se envolveram, possibilitando os desafios e dificuldades que emergiram das suas reflexões uma renovação das inquietações e indagações sobre nossas práticas, no ensino superior.

**Palavras-chave:** ensino superior, autonomia, pedagogia.

### **1. Introdução**

Entendida enquanto caminhada solidária que os membros de uma comunidade realizam auxiliando-se mutuamente (Amado, 2009), a Educação abre-se a uma panóplia de itinerários nos quais, de acordo com esta aceção, se pode considerar implicitamente imbricada a construção de um exercício de cidadania profícuo, englobando o Outro.

Entendemos também que “Educar é educar-se pelo (e com o) Outro” (Fadigas, 2003, p. 212), em labor de reflexão permanente sobre os desafios e resistências à alteridade (Melão, 2013) que possibilitem o crescimento, a par, do educador e do educando e a reversibilidade dos seus papéis (Freire, 2008).

Em semelhante linha de pensamento – fio entretecido no subtítulo desta comunicação – Freire (s/d, p. 39) defende que os cidadãos não só estão “*no mundo*” mas “*com o mundo*” (itálico do autor), perspetiva que implica uma leitura crítica da realidade, no sentido em que pressupõe um diálogo permanente com a sociedade na qual interagimos, entendendo-se quem educa como colaborador ativo em tal diálogo (Alarcão, 1996; Freire, 2008).

Partilhar do exposto acima é (ainda) acreditar que não construímos uma sociedade da decepção (Lipovetsky, 2012) mas podemos percorrer o caminho da esperança (Morin & Viveret, 2011), num processo de indagação e inquietação permanentes, assentes em pilares de incertezas, mas abertos a novas possibilidades e deslumbramentos.

Partindo de tais inquietações, nesta comunicação procuramos (per)correr um conjunto de indagações que germinaram a partir de práticas educativas com estudantes do 1º Ciclo de estudos em Comunicação Social numa instituição do ensino superior, na unidade de Teoria da Informação e da Comunicação I, partilhando uma abordagem pedagógica apoiada na (re)organização do processo de ensino/aprendizagem. Assim, será nosso objetivo: i) refletir sobre os desafios e nervuras a partir dos quais nos envolvemos em tal processo; ii) indagar possíveis formas de redimensionamento de práticas de ensino/aprendizagem apoiadas nas possibilidades de novas leituras do mundo, sugeridas a partir da articulação entre a metodologia de ensino e a avaliação e seu cruzamento com os conteúdos programáticos da unidade curricular; iii) refletir sobre a autoavaliação que os estudantes realizaram no final da unidade curricular sobre a abordagem implementada, através da análise de conteúdo das suas reflexões individuais sobre o percurso percorrido.

Na síntese provisória final, apontam-se ainda caminhos a percorrer/descobrir no futuro, de modo a fomentar o crescimento da implicação do professor e dos estudantes na reconstrução/indagação de (possíveis) leituras do mundo que possam vir a ter um cariz transformativo.

## **2. (Desa)fios e nervuras**

Múltiplos desafios ecoam, diariamente, ao longo das nossas aulas, os quais nos têm guiado por um conjunto amplo de inquietações e desassossegos. Um dos desafios sobre o qual temos vindo a refletir diz respeito à forma mais adequada de redimensionamento de práticas de ensino /aprendizagem que possibilitem ir ao encontro: i) dos reconhecidos os novos contextos de socialização e de comunicação nos quais os estudantes estão implicados (Petrella, 2012; Silva, Melão & Balula, 2013); ii) das competências possuídas pelas novas gerações, entretecidas em novas formas de ler o mundo através dos múltiplos ecrãs que o atravessam (Martins, 2011; Melão, 2010).

A essa luz, importa que se revejam, reequacionem e indaguem as múltiplas formas pelas quais os conteúdos programáticos são operacionalizados, de modo a que tal reflexão se possa vir a repercutir, positivamente, nos pactos do quotidiano que vamos estabelecendo com os estudantes, no desassossego do exercício de cidadania que partilhamos.

Nesse sentido, entendemos que ser reflexivo é sobretudo aceitar ter uma atitude aberta em permanência à mudança, configurada na nossa motivação intrínseca para crescer em conjunto, porventura empenhando-nos no desenvolvimento de pactos do quotidiano dos quais possa germinar um posicionamento crítico sobre a nossa ação enquanto professores investigadores. Como sublinha Macfarlane (2009: 124-125; 136), “[b]eing reflexive is about more than being honest or open. It involves analyzing and articulating thoughts and practices which we may well take for granted or are

not particularly aware of (...) ultimately, reflexivity is about wanting to improve and caring about trying to become a better researcher”.

Em tal labor pensamos igualmente ser relevante o conceito de nervura que, na botânica, surge caracterizada de acordo com a sua posição: nervura dorsal, nervuras longitudinais, secundárias, marginal (Glossário de Termos Botânicos) e que, em sentido conotativo, entendemos como um tecido em que cada fio contribui para a configuração harmoniosa do desenho final, independentemente da posição ocupada. Também no nosso labor reflexivo se entretecem os fios que darão relevo às abordagens pedagógicas em que participamos. Alguns desses (desa)fios são descritos na seção seguinte.

### **3. Descrição da abordagem pedagógica realizada**

Os participantes no nosso estudo são os estudantes que estavam inscritos na unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação I, integrada no plano de estudos do curso de Comunicação Social, tendo uma carga horária semanal de 3h teórico-práticas, totalizando 100 horas de trabalho (45 de contacto e 55 de trabalho autónomo por parte dos discentes). Os estudantes (sessenta) tinham uma média de idades de 19 anos e integravam duas turmas às quais lecionámos no 1.º semestre do ano letivo 2013/2014.

O trabalho desenvolvido ao longo das aulas teve como ponto de partida os conteúdos programáticos respeitantes à unidade curricular, a partir dos quais planificámos atividades que pudessem facilitar o fomento de leituras do mundo através dos *Media*, particularmente apropriadas à formação que os estudantes realizavam, propiciando modalidades de trabalho que favorecessem a aprendizagem colaborativa. Procurámos igualmente articular tais objetivos com a avaliação, promovendo a sua realização faseada, de modo a que pudessem obter *feedback* do professor e dos colegas, prevendo-se que tal avaliação fosse renegociada sempre que necessário, de modo a estimular o posicionamento crítico dos estudantes sobre a mesma.

No final da unidade curricular, os estudantes fizeram uma reflexão individual sobre o percurso levado a cabo, na qual lhes foi pedido que se posicionassem criticamente: i) face à abordagem dos conteúdos programáticos ao longo das aulas (aspetos positivos e negativos); ii) face às modalidades de trabalho concretizadas na sala de aula; iii) face às modalidades de avaliação propostas.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese da abordagem realizada.

<b>Leituras do mundo através dos <i>Media</i></b>			
<b>Conteúdos programáticos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Modalidades de trabalho</b>	<b>Avaliação</b>
Conceitos de comunicação/informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, por parte dos estudantes, de jornais em formato impresso e digital (disponibilizados, posteriormente na plataforma <i>Moodle</i>) e análise comparativa da sua primeira página para aferir o modo como a informação é veiculada;</li> <li>- Comentário crítico professor/ estudantes sobre as estratégias comunicacionais implícitas e explícitas configuradas nos dois formatos;</li> <li>- Exploração dos <i>sites</i> da RTP, TVI e SIC – avaliação do tratamento e apresentação da informação.</li> </ul>	- Trabalho em grupo (aula).	- Negociada com os estudantes: apresentação oral do trabalho em grupo realizado, faseadamente, ao longo das aulas.
Competência comunicacional  Comunicação verbal e não-verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de casos de comunicação pelo professor e sua discussão conjunta;</li> <li>- Seleção, por parte dos estudantes, de situações comunicacionais do quotidiano e seu comentário.</li> </ul>	- Trabalho em grupo (aula).	- Renegociada com os estudantes, dado o <i>feedback</i> facultado ao longo das aulas.
Pensamento grupal  Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de estudos de caso sobre liderança pelo professor e sua discussão conjunta;</li> <li>- Seleção de casos de sucesso de liderança pelos estudantes e sua apresentação aos colegas;</li> <li>- Reflexão dos estudantes sobre os papéis que cada um desempenharia nos grupos nos quais se integrava, na sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabalho em grupo (aula);</li> <li>-Trabalho individual (com base no material de apoio facultado na plataforma <i>Moodle</i>) para seu cruzamento com o trabalho desenvolvido na aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova individual de avaliação no final do semestre;</li> <li>-Reflexão individual sobre o percurso realizado na unidade curricular.</li> </ul>
<b>Visão holística da realidade</b>			

1. Quadro-síntese da abordagem pedagógica realizada

#### 4. Cruzamento dos olhares dos estudantes sobre o percurso realizado

Recolhidas as reflexões individuais da totalidade dos estudantes, considerámos adequada a opção pela técnica de análise de conteúdo de tipo exploratório (Coutinho, 2011; Ghiglione & Matalon, 1997) e seguimos a proposta de Bardin (2004), levando a cabo as três etapas sucessivas sugeridas pela autora: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. *A priori* foi feita uma “leitura flutuante” que se considera possibilitar ao investigador “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin 2004: 90), de modo a uma posterior compreensão, mais aprofundada, dos sentidos implícitos e explícitos nos mesmos.

Da análise de conteúdo das respostas dos estudantes, foi possível depreendermos que, relativamente à abordagem dos conteúdos programáticos, entenderam ser positiva:

- A oportunidade de selecionar os recursos relativos à informação que estariam de acordo com os seus interesses, proporcionando novas descobertas, e possivelmente abrindo a porta a outras formas de ler, como ilustra o enunciado seguinte:

Estava à espera de uma cadeira mais teórica, com mais matéria e acabámos por poder escolher materiais de que gostássemos, por exemplo os jornais em papel. Nos *sites*, onde eu não costumava ler jornais, também descobri artigos de opinião interessantes para ler e comentar com o grupo. (E5);

- A exploração de casos de comunicação, a qual lhes teria proporcionado novas formas de encarar o conceito de comunicação, numa perspetiva multidimensional, aspetos que transparecem através das seguintes palavras, plasmadas de algum entusiasmo:

O conceito de comunicação nunca me disse grande coisa, só teoria mas os casos de comunicação que pareciam simples afinal cheguei à conclusão que é tudo mais complexo, há muita coisa envolvida porque a comunicação entre as pessoas é mais fácil mas também é, ao mesmo tempo, mais difícil. Os casos fizeram-me talvez ver a comunicação de forma mais completa, nunca ficava tudo dito. Agora já consigo ver o que antes me passava se calhar ao lado. (E37)

No que respeita às modalidades de trabalho concretizadas na sala de aula, os estudantes associaram benefícios ao trabalho realizado em grupo, nomeadamente:

- Uma possível melhoria das suas competências de comunicação interpessoal, sobretudo do ponto de vista do saber ouvir e comunicar, com mais clareza, os seus pontos de vista a outros, sendo referido, por exemplo,

Acho que melhorei a minha comunicação com os colegas, escolho mais as palavras e sei que é também preciso ouvir o que os outros dizem e estar em silêncio, para o habitar, como dissemos nas aulas; o que me parecia uma tarefa banal afinal não é porque os obstáculos à comunicação resultam muito disso. (E22);

- Um possível apuramento da seleção da informação disponibilizada pelos *Media online* e em suporte impresso, apontada, por exemplo, nos seguintes enunciados:

“Um aspeto positivo do trabalho em grupo diz respeito à nossa seleção da informação, sabemos melhor as diferenças do jornalismo *online* e do jornal em si.” (E18)

“O trabalho em grupo foi uma oportunidade para darmos conta do nosso papel de seleção da informação dos *Media online* e nos jornais impressos.” (E32)

Depreendemos também das suas reflexões que existiriam ainda vários desafios a vencer, já que os estudantes apontaram dificuldades de várias ordens:

- No posicionamento crítico face à informação facultada, tendo afirmado que não realizavam habitualmente atividades na sala de aula que o propiciassem, aspetos que um estudante sintetizou, por exemplo, desta forma: “Como as aulas são geralmente à base de PowerPoint e não há muitas oportunidades para a comunicação, às vezes tinha dificuldade em comentar os exemplos.” (E40);

- Na gestão do tempo disponível para realizarem as atividades propostas, aspeto expresso nos enunciados seguintes: “Basicamente o tempo foi pouco porque se começava a discutir no grupo e parecia que a aula já estava a acabar” (E14) / “Tivemos pouco tempo para o trabalho na aula, passava a correr, foi difícil” (E48);

- Na avaliação da apresentação da informação *online*, tendo apontado a sua complexidade, mormente a relação texto/imagem alvo de atenção, salientando, por exemplo: “Para mim, a avaliação das páginas *online* foi difícil porque o formato das notícias era diferente e a relação entre o texto e a imagem colocou algumas questões ao grupo, por vezes não sabíamos o que era ou não adequado.” (E59).

Foi possível ainda compreender que, relativamente à abordagem dos conteúdos programáticos ao longo das aulas e às modalidades de trabalho concretizadas na sala de aula, os aspetos positivos se destacaram (49 estudantes mencionaram-nos), tendo as modalidades de avaliação propostas sido igualmente bem acolhidas, embora com menor entusiasmo (37 estudantes consideraram-nas positivas e 23 apontaram vários desafios que lhes estariam inerentes, como exemplificado acima, através de alguns dos enunciados que selecionámos).

O facto de as modalidades de avaliação propostas terem sido encaradas, por vezes, de forma menos positiva, pelos estudantes, poderá dever-se: i) a estarem mais habituados a ser avaliados de forma mais tradicional, possivelmente considerando-a mais cómoda por exigir menor dedicação ao trabalho autónomo no seu dia-a-dia; ii) à sua possível dificuldade em participar no exercício global de autonomia exigido pelas modalidades de avaliação adotadas no seu conjunto, por exigirem um posicionamento crítico mais apurado e propiciador de uma visão holística da realidade.

Do trabalho realizado, nasceram novas indagações: Como incorporar na nossa prática os fios entretecidos nas reflexões dos estudantes de modo a que delas germinem outros desafios? De que modo poderemos ser “descobridores de caminhos”, acreditando que “the world need not remain as it presents itself to us” (Schulman, 2004)? E como saber por onde prosseguir?

Em *Alice no país das maravilhas*, um dos diálogos entre o Gato e Alice lança algumas pistas:

- Podes dizer-me, por favor, como hei-de sair daqui?
- Isso depende muito do sítio para onde quiseses ir – respondeu o Gato.
- Não me interessa muito para onde...- disse Alice.
- Nesse caso, podes ir por um lado qualquer – respondeu o Gato.

- Desde que vá a qualquer lado – acrescentou Alice, em jeito de explicação.
- Oh, para que isso aconteça, tens de caminhar muito – disse o Gato. (Carroll, 2010: 72)

É preciso caminhar muito...

Teremos, pois, de saber ouvir os lugares que os estudantes coabitam connosco – alicerçados em “dimensões inefáveis da pedagogia”, como por exemplo os sentimentos e emoções que acompanham a construção do conhecimento (Vieira, 2009) -, numa abordagem conjunta entretecida nos laços de aprendizagem colaborativa encetada no primeiro semestre, perspetivando possivelmente a sua continuidade na unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação II.

## 5. Síntese do(s) caminho(s) percorrido(s)

Dos fios que entretecemos na nossa prática educativa na unidade curricular de Teoria da Informação e da Comunicação I, resultou uma tela inacabada de imperfeições que nos dão alento para continuar uma possível caminhada de indagação permanente sobre o nosso papel na construção de uma pedagogia para a autonomia no ensino superior enquanto requisito de “uma cidadania do ser”, no âmbito da qual “as pertenças de cada pessoa se amplificam e enriquecem a construção de sentido do que é ser cidadão” (Patrocínio, 2009: 46).

Para além de uma melhor compreensão do modo como os estudantes encaravam os diferentes contributos da unidade curricular para o seu possível desenvolvimento pessoal e profissional, a abordagem realizada contribuiu igualmente para a (re)construção da nossa profissionalidade, que continuamos a encarar como espaço privilegiado no qual habitam/convivem transições e incertezas, pois, como sublinha Vieira (2005: 16), “a investigação no ensino assume-se, ela mesma, como *um processo de descoberta do processo de transformação*, sendo ambos os processos imprevisíveis e intermináveis” (itálicos da autora).

Como sublinhou ousadamente Mia Couto “Não podemos ter medo de não saber. O que devemos rezear é o não termos inquietação para passarmos a saber” (Couto, 2012: s/p). E aceitar que dos muros que encontramos nas nossas práticas poderemos continuar a construir pontes porque tal significará aceitar “o desafio de crescer e o deslumbramento que ele comporta” (Sá-Chaves, 2011: 24).

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação* (Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (ed. original 1977). Lisboa: Edições 70.
- Carroll, L. (2010). *Alice no país das maravilhas* (ed. original 1865). Lisboa: Edições Nelson de Matos.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto, M. (2012). *Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras*. Disponível em <http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto.asp>.
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a amostragem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. de Carvalho (org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento, 187-218.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*, 47.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*, 3.ª edição. Oeiras: Celta Editora.
- Glossário de Termos Botânicos, Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em [http://www.uc.pt/herbario\\_digital/glossario/#n](http://www.uc.pt/herbario_digital/glossario/#n)
- Lipovetsky, G. (2012). *A sociedade da decepção*. Lisboa: Edições 70.
- Patrocínio, T. (2009). A educação e a cidadania na era das redes infocomunicacionais. *Revista FAGED*, Salvador, 15, 47-62. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/3287>.
- Morin, Edgar & Viveret, P. (2011). *Como viver em tempo de crise?* Lisboa: INCM.
- Petrella, (2012) <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20130108-petrella.pdf>
- Macfarlane, B. (2009). *Researching with integrity: the ethics of academic enquiry*. London: Routledge.
- Martins, M. L. (2011). *Crise no castelo da cultura. Das estrelas para os ecrãs*. Coimbra: Grácio Editor
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s) *Exedra, Revista científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 3, 75-90. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/526>.
- Melão, D. (2013). “Só me conheço como sinfonia” – educar para a alteridade na sociedade do conhecimento. In R. Cadima, H. Pinto, H. Menino & I. S. Dias (orgs.), *Investigação e práticas em contextos de educação*. Livro de Atas. Parte I. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 321-328. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1730>.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais.*, 3.ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A. I., Melão, D. H. & Balula, J. P. R. (2013). Acesso à informação: percepções e práticas no Ensino Superior na era da globalização. Em *VI Encontro Ibérico EDICIC 2013. Globalização, Ciência, Informação: Atas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto - CETAC.MEDIA, 1282-1296. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1879>
- Schulman, L. (2004). Four-word: against the grain. In M. T Huber (ed.), *Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers* (pp. i-ix). Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary/four-word-against-grain-balancing-acts-scholarship-teaching-and-learning-academic-careers>.
- Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem fronteiras*, 5, (1), pp.10-27. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>



Vieira, F. (2009). Em contracorrente. O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, sociedade e culturas*, 28, 107-126. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC28/28\\_flavia.pdf](http://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC28/28_flavia.pdf)