

SEÇÃO: ARTIGOS

“UMA AULA DIFERENTE”: UM CASO DE INTRODUÇÃO DE ATIVIDADES INTERATIVAS NO ENSINO DA CIÊNCIA POLÍTICA

Pedro Silveira¹

RESUMO

Este artigo visa revelar o impacto da introdução de atividades interativas na aula na satisfação dos alunos. Partindo da abordagem construtivista do conhecimento e das vantagens da aprendizagem ativa (*active learning*), foi realizado um estudo empírico que consistiu na comparação dos questionários de satisfação dos alunos de duas turmas em que não foram utilizadas atividades com outras duas em que estas foram realizadas. Os questionários foram sujeitos à análise de conteúdo qualitativa e quantitativa, revelando a valorização que os alunos atribuem às aulas interativas. A interatividade passou a ser considerada o mais importante ponto forte de avaliação tanto da unidade curricular como do docente. Estes resultados reforçam estudos anteriores que mostram as vantagens da aprendizagem ativa no aumento da satisfação dos alunos. Eles são particularmente importantes na área da Ciência Política, em que um tipo de aprendizagem que estimule as capacidades analíticas, o espírito crítico e as competências comunicacionais será especialmente adequado.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Atividades interativas em aula. Formação em Ciência Política. Ensino superior em Portugal.

Como citar este documento – ABNT

SILVEIRA, Pedro. “Uma aula diferente”: um caso de introdução de atividades interativas no ensino da Ciência Política. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024042, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24042>.

Recebido em: 15/07/2020
Aprovado em: 29/09/2020
Publicado em: 28/11/2020

¹ Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã, Portugal; Universidade Nova de Lisboa (UNL), Lisboa, Portugal.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7454-5615>. E-mail: pasilv@ubi.pt

“UNA CLASE DIFERENTE”: UN CASO DE INTRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA POLITICA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo revelar el impacto de la introducción de actividades interactivas en clase sobre la satisfacción del estudiante. Se basa en el enfoque constructivista del conocimiento y en las ventajas del aprendizaje activo (active learning); se llevó a cabo un estudio empírico, que consistió en comparar los cuestionarios de satisfacción de los estudiantes de dos clases, donde las actividades no se realizaron, con otras dos, donde estas actividades sí tuvieron lugar. Los cuestionarios fueron sometidos a un análisis de contenido cualitativo y cuantitativo, revelando la apreciación que los estudiantes atribuyen a las clases interactivas. La interactividad llegó a considerarse el punto fuerte de evaluación más importante, tanto para el curso como para el profesor. Estos resultados refuerzan estudios previos que muestran las ventajas del aprendizaje activo para aumentar la satisfacción de los estudiantes. Son particularmente importantes en el área de la Ciencia Política, donde un tipo de aprendizaje que fomenta las habilidades analíticas, el pensamiento crítico, bien como las habilidades de comunicación, serán especialmente apropiadas.

Palabras clave: Aprendizaje activo. Actividades interactivas de clase. Formación en Ciencia Política. Educación superior en Portugal.

“A DIFFERENT CLASS”: A CASE OF INTRODUCING INTERACTIVE ACTIVITIES IN THE TEACHING OF POLITICAL SCIENCE

ABSTRACT

This article aims to assess how the introduction of interactive class activities impact on the student's satisfaction. Building on the constructivist knowledge approach and the advantages of active learning, an empirical study on the comparison of satisfaction questionnaires was conducted. The comparison consisted between students of two classes where there were no activities, with the other two, where activities were carried out. The questionnaires were subjected to qualitative and quantitative content analysis, revealing the appreciation that students attribute to interactive classes. Interactivity came to be considered the most important strong point of evaluation of both the course and the teacher. These results reinforce previous studies that show the advantages of active learning in increasing student satisfaction. They are particularly important in the area of Political Science, where a type of learning that encourages analytical skills, critical thinking and communicational skills will be especially suitable.

Keywords: Active learning. Classroom interactive activities. Political Science education. Higher education in Portugal.

INTRODUÇÃO

Desde que existe ensino existe uma preocupação acerca da melhor maneira de o concretizar. O objetivo de qualquer docente com gosto pela sua profissão consiste em proporcionar uma boa aprendizagem aos seus alunos, mas o modo de o tentar atingir pode ser muito variado. Consequentemente, coexistem diferentes abordagens pedagógicas, entre as quais a que defende que a tradicional aula expositiva deve ser convertida numa aula na qual os alunos tenham um papel mais ativo. Num importante *briefing paper* dirigido a docentes do ensino superior, Felder e Brent (2009, p. 1) conceberam a seguinte imagem para justificar a necessidade de um ensino que envolva ativamente os alunos:

You're about 30 minutes into your Monday morning energy systems class, and things are not looking good. At least a third of the students are texting or sleeping. Many of them clearly don't understand much of what you're saying (their midterm exam grades prove it), but they never ask questions (FELDER; BRENT, 2009, p. 1).

Esta é, na verdade, uma imagem com que quase todos (senão todos) os professores poderão facilmente se relacionar (adaptando a disciplina de Sistemas Energéticos às suas próprias). Com efeito, se tivermos em conta as características geracionais dos estudantes que frequentam atualmente o ensino superior (SEEMILLER; GRACE, 2017), um ensino total ou essencialmente baseado na exposição do docente (*lecture*) enfrenta hoje desafios sérios de eficácia (FREEMAN *et al.*, 2014; TANNER, 2009). Se é provável que Slosson nunca a tenha dito ou escrito, a *boutade* que lhe é atribuída sobre a definição de *lecture* não deixa de merecer reflexão:

Lecturing is that mysterious process by means of which the contents of the note-book of the professor are transferred through the instrument of the fountain pen to the note-book of the student without passing through the mind of either (MILLER, 1927, p. 120).

A aprendizagem ativa (*active learning*) não implica, no entanto, o fim da exposição do professor (ARCHER; MILLER, 2011, p. 430). Ela visa somente integrar atividades na aula, desenhadas e conduzidas para o aluno refletir, debater, avaliar, aplicar e comunicar o que aprendeu, tornando-o um participante mais ativo no processo de aprendizagem. Qual o tipo, duração e objetivos dessas atividades dependerá sempre da situação concreta, mas o pressuposto é que a aula não consista apenas na exposição do docente (ou na exposição com alguma atividade suplementar). Assim, apesar de as definições de aprendizagem ativa serem muito variadas (vd. HARTIKAINEN *et al.*, 2019), podemos entendê-la como consistindo em “instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing” (BONWELL; EISON, 1991).

Esta enquadra-se na teoria construtivista do conhecimento, com raízes no pensamento de Piaget, colocando a ênfase no ambiente e no papel ativo do aluno como construtor do seu conhecimento (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999; PHILLIPS, 1995). Esta teoria tem vindo a ganhar peso no ensino universitário, tendo dado origem a um conjunto alargado de abordagens e técnicas pedagógicas. Em particular nas últimas décadas, tem surgido abundante literatura teórica e empírica sobre as vantagens da aprendizagem ativa. Esta tem revelado ser eficaz nomeadamente na melhoria da aprendizagem e dos resultados (FREEMAN *et al.*, 2014; KNIGHT; WOOD, 2005; PRINCE, 2004), das atitudes (ARMBRUSTER *et al.*, 2009; PRESZLER *et al.*, 2007) e das competências essenciais e críticas (JOHNSON; JOHNSON; STANNE, 2000; JUNGST; WIERSEMA; LICKLIDER, 2003). Uma vantagem importante diz ainda respeito à satisfação dos alunos, revelando que os estudantes apreciam e valorizam este tipo de ensino-aprendizagem (CAVANAGH, 2011; HYUN; EDIGER; LEE, 2017; MACHEMER; CRAWFORD, 2007).

Embora ainda escassos, têm vindo a ser realizados estudos em Portugal e noutros países lusófonos, com especial ênfase para o Brasil, que mostram que a aprendizagem ativa tem efeitos positivos no envolvimento dos alunos dentro e fora da sala de aula (DIAS *et al.*, 2005; NETO; WILLIAMS; CARVALHO, 2009), na satisfação dos alunos (MESQUITA *et al.*, 2015) e nos resultados (ARAÚJO; SLOMSKI, 2013). Embora o contexto cultural seja importante (MORAIS *et al.*, 2017), a aprendizagem ativa tem demonstrado uma boa eficácia geral.

Na área da Ciência Política e das Relações Internacionais, começam também a surgir estudos que mostram estas vantagens (FREDERKING, 2005; JOHNSON, 2016; SHELLMAN, 2001; SHELLMAN; TURAN, 2006). Na verdade, nestes cursos a importância acrescida de competências analíticas, pensamento crítico e comunicação de ideias faz com que esta abordagem possa ser particularmente adequada, por isso a investigação empírica deve procurar verificar e aprofundar esta alegação.

Visando contribuir para essa verificação, este artigo começa por, na próxima secção, apresentar as condições e razões que permitiram a comparação entre dois períodos distintos de lecionação. Em seguida, são apresentadas as fontes, os métodos e as técnicas utilizadas, descrevendo-se o modo como os questionários foram aplicados e tratados qualitativa e quantitativamente. As secções seguintes apresentam os resultados e discutem as principais conclusões, confirmando a importância da interatividade na satisfação dos estudantes. Por fim, na última secção, apresentamos algumas reflexões finais.

CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO

Com o intuito de mostrar em que medida a introdução de atividades em sala de aula alteram as perceções dos alunos sobre a unidade curricular (UC) e o docente, este estudo visa dar

um contributo para a evidência empírica sobre as vantagens da aprendizagem ativa no ensino superior.

Para o efeito, comparamos dois períodos distintos – um em que lecionámos a disciplina de Introdução à Ciência Política sem recurso a atividades na aula (que designaremos ao longo do artigo como “período pré-atividades”) e outro em que recorremos a estas atividades (“período pós-atividades”). O primeiro corresponde aos anos letivos de 2014-2015 e de 2015-2016, enquanto o segundo corresponde aos anos letivos de 2016-2017 e de 2017-2018. A alteração do método de ensino ocorreu após termos sido selecionados para frequentar a *3rd Teaching and Learning Summer School*, organizada pelo European Consortium for Political Research (ECPR). Esta escola de verão decorreu em Bratislava (Eslováquia), entre 26 de junho e 4 de julho de 2016, e constituiu uma importante oportunidade formativa, assente em princípios de aprendizagem ativa (PLESCHOVÁ, 2014).

Começámos a lecionar a UC Introdução à Ciência Política no segundo semestre do ano letivo de 2013-2014. Até o verão de 2016, utilizámos um método de ensino essencialmente baseado na exposição do docente. No ano letivo de 2014-2015, bem como no ano letivo seguinte, o regime de avaliação consistiu em dois testes, na participação oral e numa revista de imprensa.² A estrutura das aulas foi formada por 20 minutos de apresentação das revistas de imprensa, seguidos pela exposição do docente (interrompida por dois intervalos de 15 minutos) e, no final, houve uma discussão orientada de cerca de 20 minutos.³

No verão de 2016 adaptámos tanto o regime de avaliação como a estrutura das aulas a um método de ensino baseado nos princípios da aprendizagem ativa. Deste modo, no ano letivo de 2016-2017, o regime de avaliação manteve os dois testes (embora reduzindo o seu peso), a participação e a revista de imprensa (embora esta passasse a ser individual), mas foi acrescentado um *wikiproject*.⁴ A estrutura das aulas passou a ser a seguinte: no início, 20 minutos em que, em pares, cada aluno apresentava ao colega a sua revista de imprensa, servindo como *warm-up*; no final, 30 minutos de discussão orientada; no restante da aula, a

² Na sua primeira versão, a revista de imprensa consistia na apresentação de uma notícia relacionada com a matéria da aula anterior. Após a aula, os alunos, em grupo, escolhiam uma notícia que lhes permitisse mobilizar a matéria lecionada (um conceito, uma teoria...), tendo em vista fazer uma curta apresentação no início da aula seguinte. Os critérios de avaliação eram os seguintes: apresentação da notícia (fonte, data, contextualização, conteúdo selecionado); identificação da matéria da aula em causa; análise da notícia utilizando conceitos e/ou teorias da aula, com perspetiva crítica).

³ A discussão orientada consistia num debate, moderado pelo docente, em torno de uma pergunta relacionada com a matéria da aula. Estas eram formuladas pelo docente e conhecidas previamente pelos alunos, sendo suficientemente ambíguas, transponíveis para a atualidade e polémicas para suscitar a discussão em torno de vários argumentos diferentes. Segue um exemplo de uma pergunta utilizada na aula sobre Ideologias: “Entre uma decisão menos eficiente mas coerente com a ideologia do governo e uma decisão mais eficiente mais ideologicamente incoerente, qual preferia que fosse tomada?”.

⁴ O *wikiproject* consistia num trabalho, em grupo, no qual os alunos deveriam editar na Wikipédia conceitos específicos abordados nas aulas, previamente definidos pelo docente.

exposição do docente constantemente intervalada por atividades. A regra que definimos no desenho das aulas foi a de não existir, no seu decurso, mais do que 25 minutos seguidos de *lecture* (BONWELL; EISON, 1991). No plano da aula, quando se previam 25 minutos de exposição, planeávamos uma interrupção com alguma atividade. Estas eram muito diversas e adaptadas à utilidade expectável que poderiam ter em cada tema concreto. Entre elas encontravam-se muitas das atividades usualmente referenciadas como de aprendizagem ativa (FELDER; BRENT, 2009): resolução de problemas; *brainstormings*; *quizzes* on-line; análise de documentos, imagens ou vídeos; mapas conceptuais; simulações; *fishbowls*; entre outras.

Estas atividades foram realizadas individualmente, em pares, em grupo ou com toda a turma e implicaram que estivéssemos a circular pela sala, de modo a incentivar o trabalho, fornecer *feedback*, esclarecer dúvidas e dar sugestões. Assim, a estrutura específica era sempre distinta de aula para aula. Captando a essência dessa dinâmica, um aluno constatou de modo perspicaz, no final de uma sessão: “O professor dá sempre uma aula diferente da outra!”.

No ano letivo seguinte, de 2017-2018, o regime de avaliação consistiu num teste final, na participação, na revista de imprensa e num relatório de preparação para o teste.⁵ A estrutura das aulas manteve-se a mesma, tendo cada uma delas sido sujeita a uma reavaliação e, em função disso, foram criadas, eliminadas, corrigidas e/ou melhoradas as atividades.

Perante esse contexto, e na medida em que, desde o ano letivo de 2014-2015, aplicámos questionários de satisfação aos alunos (ANEXO 1; ANEXO 2), verificámos a oportunidade de averiguar de modo mais sistemático (que a mera leitura dos questionários) a utilidade pedagógica das atividades na aula. Como os questionários nos dão a possibilidade de compreender, do ponto de vista dos alunos, os principais pontos fortes e fracos da UC e do docente, eles permitem-nos perceber em que medida e por que razões os alunos valorizaram a introdução das atividades. Ao olharmos para esta satisfação não estaremos automaticamente a aceder aos resultados da aprendizagem, mas ficaremos em condições de avaliar questões cruciais nesse processo, como a motivação e a atenção. Assim, à semelhança de outros estudos de referência na avaliação da satisfação dos alunos face à aprendizagem ativa (LUMPKIN; ACHEN; DODD, 2015; MACHEMER; CRAWFORD, 2007), analisámos as percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, valorizando o seu *feedback*.

⁵ O relatório de preparação para o teste consistia na resposta a três perguntas suscetíveis de saírem no teste final, relativas à matéria já abordada. Este não era um teste, já que era elaborado fora da sala de aula. O objetivo principal era detetar alunos com mais dificuldade, pelo que incentivámos todos os alunos com notas baixas neste elemento de avaliação a marcar atendimento, de modo que sua situação pudesse ser acompanhada de mais perto.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se fundamentalmente em fontes primárias, já que a recolha dos dados foi efetuada por meio da utilização de 185 questionários aplicados pelo autor. Destes, 140 foram aplicados aos alunos de Introdução à Ciência Política, do 1º ano da licenciatura em Ciência Política e Relações internacionais, da Universidade da Beira Interior (Portugal), entre o ano letivo de 2014-2015 e o de 2017-2018. Os questionários eram compostos por cinco partes principais, com respostas abertas (ANEXO 1). Na primeira, os alunos deveriam identificar três pontos fortes da UC e na segunda três pontos fracos. Já na terceira eram pedidos três pontos fortes do docente e na quarta três pontos fracos. Por fim, na última parte requeriam-se três sugestões para melhoria da UC ou do docente.

Ano letivo e semestre	Dia da semana e horário	Alunos inscritos	Alunos efetivos*	Questionários
2014-2015, 2º semestre	3ª feira, 9h-12h	49	42	29
2015-2016, 2º semestre	2ª feira, 14h-17h	60	53	35
2016-2017, 1º semestre	2ª feira, 14h-17h	65	55	41
2017-2018, 1º semestre	2ª feira, 9h-12h	79	65	35
TOTAL		253	215	140

*Alunos que frequentaram pelo menos uma aula.

Tabela 1 – Número de alunos e questionários preenchidos, por turma

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

Por sua vez, 45 questionários foram aplicados aos alunos da mesma UC e instituição no ano letivo de 2018-2019. O seu conteúdo baseava-se nas mesmas partes, mas com uma inovação, já que se pedia para responderem também à seguinte pergunta: “Acha que as atividades realizadas na aula facilitaram a sua aprendizagem? Por favor fundamente a sua resposta” (ANEXO 2). Diferentemente dos anteriores, estes questionários foram apenas utilizados na análise qualitativa. Ao longo do artigo identificam-se os questionários em causa por meio da letra “Q”, seguida do número de codificação (por exemplo, Q123 diz respeito ao questionário nº 123).

A realização dos questionários não teve em vista o presente estudo, mas somente possibilitar-nos obter um *feedback* dos alunos, permitindo ajustamentos e melhorias na UC e no método de ensino. Eles foram realizados na última aula do semestre, tiveram um cariz facultativo (embora poucos estudantes o tivessem entregado em branco) e foram preenchidos sem elementos identificativos.

Tratando-se de questionários com liberdade de resposta, foi necessário realizar análise de conteúdo. Esta implicou essencialmente seis fases: a exploração dos dados, a criação de categorias, a codificação, o ajustamento de categorias, a recodificação e o tratamento dos dados. Começámos por transcrever todos os questionários para o programa *MAXQDA* e por reler todos os questionários, ganhando uma noção clara sobre as ideias mais e menos relevantes. Assim, foi possível esboçar uma primeira versão das categorias, ou seja, dos fatores que agregam ideias similares. Cada nível de análise (pontos fortes da UC, pontos fracos da UC, pontos fortes do docente, pontos fracos do docente) implicou a criação de categorias ajustadas às respostas dos alunos nessas partes dos questionários. Em seguida, procedemos a codificação das categorias, recorrendo ao *MAXQDA*. Apesar de não termos utilizado codificações automáticas, o programa revelou-se muito útil na atribuição das respostas às categorias definidas. Após a codificação foi necessário proceder o ajustamento das categorias, realizando-se algumas fusões e cisões de categorias, de modo que fosse garantida uma imagem fiel e útil dos principais fatores. Esta alteração de categorias implicou uma nova codificação. Por fim, foram tratados os dados utilizando ora o *MAXQDA* (na análise qualitativa) ora o programa *SPSS 26* (na análise quantitativa).

A análise qualitativa assentou na criação de categorias específicas para as respostas à questão aberta dos questionários de 2018-2019. Estas categorias foram criadas após uma leitura preliminar que permitiu definir e, posteriormente, codificar as principais razões de satisfação com as atividades em aula. A construção do texto decorre, assim, de uma selecção por categoria, a partir da análise de todas as respostas de cada uma delas.

Para realizar a análise quantitativa, entendeu-se escolher apenas as oito categorias mais significativas, já que as restantes possuíam muito poucas observações. Estas categorias foram sujeitas a testes de qui-quadrado, um teste adequado para dados categóricos, que permite avaliar a associação entre duas variáveis nominais. Comparando categorias antes e depois da introdução de atividades, assinalámos a significância mais elevada em cada teste, assumindo como mínimo 0,05.

Este estudo assenta no método comparativo, já que visamos detetar, em cada nível de análise, as semelhanças e diferenças entre as respostas dos alunos que frequentaram a UC no período pré-atividades (2014-2015 e 2015-2016) e as respostas daqueles que o fizeram após a implementação dessas atividades (2016-2017 e 2017-2018). É esta comparação que nos permite perceber o impacto das atividades em aula na satisfação dos alunos. No entanto, a comparação está condicionada pelas circunstâncias e, nesse sentido, evidencia virtudes e limitações. As virtudes dizem respeito à comparação ter sido efetuada na mesma UC (ou seja, com os mesmos conteúdos programáticos); à duração das aulas ter sido sempre a mesma; à manutenção do mesmo regime de assiduidade (mínimo de 50% de presenças); ao equilíbrio entre horários de manhã e de tarde; e à aplicação do mesmo questionário nas

mesmas circunstâncias. As limitações derivam do aumento da experiência do docente; da existência de aulas em diferentes semestres; da vigência de diferentes regimes de avaliação; e do número diferente de alunos.

Quanto à experiência do docente, ela teria porventura algum efeito positivo na satisfação mas nunca justificaria um aumento tão assinalável como o que se verifica entre os dois períodos. A importância da vigência de diferentes regimes de avaliação também parece ser infirmada pelos dados – na verdade, o regime de avaliação foi menos bem visto no período pós-atividades. O número diferente de estudantes também não colhe, pois o que seria expectável com o aumento da turma seria uma menor satisfação, o que não se verifica. Por fim, a existência de aulas em diferentes semestres também levanta problemas de comparação, já que no período pré-atividades os alunos frequentaram o segundo semestre, tendo, por isso, um perfil relativamente mais experiente. Não são, no entanto, facilmente antecipáveis quaisquer efeitos significativos desta diferença nos resultados obtidos.

RESULTADOS

Já que o questionário aplicado detinha respostas sobre os pontos fortes e os pontos fracos tanto da UC como do docente, apresentamos os dados desagregados. Ou seja, a comparação entre o período pré-atividades em aula e o período pós-atividades é feita em quatro níveis: pontos fortes da UC; pontos fracos da UC; pontos fortes do docente; pontos fracos do docente. As sugestões foram consideradas como pontos fracos da UC e/ou do docente, caso se reportassem a um ou a outro. Apesar de esta ser uma divisão artificial, já que o olhar dos alunos para a UC depende em grande medida do olhar para o docente e vice-versa, ela permite revelar questões específicas que de outro modo permaneceriam ocultas ou esbatidas.

No que diz respeito aos pontos fortes da UC (TABELA 2), os alunos sem atividades na aula evidenciaram principalmente a reflexão crítica, os materiais fornecidos, os conteúdos programáticos e a utilidade da disciplina. Apesar de quase todas estas dimensões se manterem relevantes para os alunos que experienciaram a UC com atividades, estes passam também a dar destaque à organização da estrutura das aulas e, em especial, à interatividade. Esta, que se refere à caracterização da UC como “dinâmica”, “interativa” ou “estimulante”, passa a ser o principal ponto forte da cadeira no período pós-implementação de atividades. Tanto a estrutura das aulas ($\chi^2(1) = 4,651$, $p < 0,05$) como a interatividade ($\chi^2(1) = 11,435$, $p < 0,01$) são os únicos fatores cuja alteração é estatisticamente significativa.

Pontos fortes	Citação exemplificativa	Sem atividades	Com atividades
Reflexão crítica	“Discussões sobre problemas atuais e troca de opiniões” (Q11)	35%	28%
Materiais de apoio e bibliografia	“Fornecimento dos materiais bibliográficos úteis e necessários para boa compreensão e bom desempenho...” (Q36)	25%	14%
Conteúdos	“Programa muito interessante” (Q9)	22%	27%
Utilidade	“Oferece boas bases para o estudo da área política” (Q98)	18%	22%
Interatividade	“Aulas muito dinâmicas” (Q95)	12%	37%
Inteligibilidade	“Matéria simples e fácil de entender” (Q136)	11%	12%
Regime de avaliação	“O facto de haver vários elementos de avaliação contínua” (Q81)	8%	17%
Organização da estrutura das aulas	“Excelente organização das aulas” (Q73)	8%	21%
TOTAL		N=65	N=78

Tabela 2 – Pontos fortes da unidade curricular

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

No reverso da medalha encontram-se os pontos fracos da UC (TABELA 3). Os alunos sem atividades identificaram, com grande destaque, a duração da aula como problemática. Com efeito, quase metade considerou o excessivo tempo da aula como um ponto fraco assinalável. Para estes, a fraca interatividade da UC constituía também um ponto fraco importante, sendo considerada por mais de um quinto dos alunos como “monótona”, “aborrecida” ou “pouco dinâmica”. Porém, esta situação altera-se após a introdução de atividades em aula, pois tanto a insatisfação com a duração da aula ($\chi^2(1) = 21,823$, $p < 0,01$) como com a interatividade ($\chi^2(1) = 4,467$, $p < 0,05$) diminuem substancialmente. Ainda que não seja estatisticamente significativa, devemos assinalar ainda o aumento das queixas relativas à dificuldade da UC, já que antes eram inexistentes e passam a representar 9% das opiniões.

Pontos fracos	Citação exemplificativa	Sem atividades	Com atividades
Duração da aula	“Aula demasiado longa” (Q10)	45%	10%
Interatividade	“Algumas vezes as aulas parecem pouco dinâmicas” (Q20)	22%	9%
Nível de trabalho	“Implica a preocupação constante com a disciplina” (Q137)	9%	9%
Materiais de apoio e bibliografia	“Powerpoints deveriam ter informação mais clara” (Q16)	6%	4%
Superficialidade	“Não haver a possibilidade de focar alguns assuntos mais aprofundadamente” (Q3)	5%	4%
Regime de assiduidade	“Ter um máximo de faltas” (Q108)	3%	1%
Regime de avaliação	“Deveriam existir mais elementos de avaliação” (Q25)	3%	5%
Dificuldade	“Alguns conceitos difíceis e complexos” (Q131)	0%	9%
TOTAL		N=65	N=78

Tabela 3 – Pontos fracos da unidade curricular

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

A Tabela 4 apresenta os resultados quanto aos pontos fortes do docente. Quando as aulas ainda não contavam com atividades, o destaque dos alunos era a disponibilidade e a inteligibilidade. A primeira implica que o professor era percebido como “aberto”, “acessível”, “apoiantes”, “próximo”, enquanto a segunda remete à clareza e à qualidade da explicação. A organização foi também destacada por um em cada três destes alunos, seguindo-se a empatia (“flexível”, “compreensivo”, “preocupado”), a interatividade, a reflexão crítica (“neutro”, “imparcial”, “promotor do espírito crítico”) e o empenho. Já os alunos que tiveram atividades nas aulas destacaram principalmente a interatividade, percebendo o docente como “dinâmico”, “estimulante”, “capaz de captar interesse”. Neste fator, quando comparamos os dois períodos, a diferença é de cerca de 33% ($\chi^2(1) = 16,504$, $p < 0,01$). A disponibilidade e a inteligibilidade – e, num nível seguinte, a organização – mantêm-se como pontos fortes para estes alunos, mas o empenho (“dedicado”, “rápido”, “responsável”, “comprometido”) e a exigência verificam subidas assinaláveis, embora só esta seja estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 4,651$, $p < 0,05$).

Pontos fortes	Citação exemplificativa	Sem atividades	Com atividades
Disponibilidade	“Está disponível sempre para os alunos” (Q130)	51%	49%
Inteligibilidade	“Explica de forma clara a matéria” (Q96)	45%	49%
Organização	“Bem organizado” (Q135)	34%	29%
Empatia	“Preocupação com os alunos” (Q17)	20%	18%
Interatividade	“Forma interativa de explicar os conceitos/matéria” (Q82)	18%	51%
Reflexão crítica	“Gosta de discutir ideias na sala de aula e não mostra especial carinho por uma determinada ideologia política” (Q22)	17%	17%
Empenho	“Comprometimento com os alunos” (Q65)	15%	24%
Exigência	“Exigência científica e estímulo da mesma” (Q33)	8%	21%
TOTAL		N=65	N=78

Tabela 4 – Pontos fortes do docente

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

Por fim, na Tabela 5 constam os resultados acerca dos pontos fracos do docente. Porventura devido à generosidade dos alunos, o número de observações foi bastante pequeno, sendo pouco aconselhado fazer leituras muito definitivas. Ainda assim, a comparação entre o período pré e pós-atividades revela a diminuição dos dois principais pontos fracos identificados – a falta de interatividade e a utilização excessiva de slides. No entanto, o professor passa a ser mais percebido como demasiado exigente.

Pontos fracos	Citação exemplificativa	Sem atividades	Com atividades
Rigidez	“Talvez demasiado rígido” (Q29)	8%	4%
Interatividade	“Ritmo monótono nas aulas” (Q14)	8%	1%
Utilização excessiva de slides	“Penso que as obras de apoio deveriam ter sido exploradas nas aulas também” (Q19)	5%	0%
Exemplos pouco claros ou desatualizados	“Recorre-se de exemplos antigos, não os transpondo para a atualidade” (Q13)	3%	1%
Rispidez	“Falta de paciência para com os alunos” (Q78)	2%	3%
Exigência	“Severo nas avaliações” (Q119)	2%	10%
Parcialidade	“Por vezes prevalece a sua opinião face à minha” (Q136)	2%	1%
Disciplina	“Fácil perda de controle da sala em alguns momentos” (Q140)	0%	1%
TOTAL		N=65	N=78

Tabela 5 – Pontos fracos do docente

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

Se tivermos em consideração os questionários aplicados no ano letivo de 2018-2019, quando questionados especificamente sobre o impacto das atividades em aula no seu processo de aprendizagem (por meio da pergunta “Acha que as atividades realizadas na aula facilitaram a

sua aprendizagem? Por favor fundamente a sua resposta.”), os alunos reconheceram o impacto como positivo.

Na verdade, entre os 45 questionários, em nenhum deles consta uma resposta que indicasse a interatividade das aulas como prejudicial. Pelo contrário, verificamos, em muitos casos, uma reação enfática na resposta imediata à pergunta: “*Sim, muito*” (Q144); “*Sim, sem dúvida*” (Q146); “*Com certeza!*” (Q163). Porém, se tivermos em conta os restantes questionários, em que esta pergunta não existia, surgem dois casos de desagrado com as atividades em sala de aula. No primeiro, o aluno referiu-se apenas a “*Atividades na aula*” (Q66) como um dos pontos fracos da UC mas, no segundo, o aluno justificou: “*Atividades da aula por grupos, no meu caso perturbam a atenção à aula*” (Q74). São, no entanto, os únicos casos em 185 questionários.

As principais justificações aventadas pelos alunos podem ser agrupadas em torno de cinco vantagens das atividades: aplicação prática; promoção da troca de ideias; solidificação de conhecimentos; ativação da atenção; identificação de dúvidas e dificuldades. A primeira remete à possibilidade de os conteúdos teóricos poderem ser aplicados em casos concretos, permitindo uma operacionalização da matéria e a complementaridade entre um nível de pensamento teórico e abstrato e um nível prático e concreto, ou seja, “*tornam o abstrato algo mais concreto e real*” (Q169). A promoção da troca de ideias diz respeito à valorização da reflexão e da argumentação como mecanismos de aprendizagem, permitindo a elucidação do conteúdo entre colegas e a apresentação de opiniões que mobilizem a matéria (“*Sem as atividades não conseguiria praticar a minha capacidade de defender os meus argumentos e espírito crítico*” Q145). A solidificação de conhecimentos consiste no reconhecimento da importância das atividades como meios complementares de aprendizagem, ao permitirem um maior nível de compreensão e de “*sedimentação da matéria*” (Q154). Já a ativação da atenção remete ao carácter disruptivo da interatividade no ritmo da aula, quebrando a monotonia e permitindo a “*retomada do ânimo do aluno durante a própria aula*” (Q163). Por fim, segundo os alunos, as atividades permitiram ainda identificar dificuldades que porventura não surgiram durante a exposição do docente, configurando-se como uma oportunidade de “*esclarecer antecipadamente todas as dúvidas*” (Q76).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados cumprem a nossa expectativa inicial acerca do impacto da introdução de atividades na aula na satisfação dos alunos, confirmando estudos anteriores sobre os benefícios da aprendizagem ativa em turmas grandes (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1991). Os fatores relacionados com estas atividades (em particular a interatividade e a organização da estrutura das aulas) passaram a ser muito mais destacados como pontos fortes da UC e

do docente. Na verdade, se, com base nos questionários pré-atividades, a UC se destaca como positiva principalmente pela promoção de reflexão crítica, segundo os questionários pós-atividades a sua principal virtude passa a ser a interatividade.

A mesma coisa se pode dizer do docente – se, antes das atividades, este tinha como maior virtude a disponibilidade, depois das atividades ela passa a ser a interatividade. Esta interpretação é muito relevante, tendo em conta a natureza dos questionários. Como os alunos não foram confrontados com respostas fechadas, não estão a tomar posição sobre cada um daqueles fatores, mas, em vez disso, estão a escolher livremente os que lhes parecem melhor caracterizar a UC e o docente. Ou seja, após a introdução das atividades, a principal característica positiva que veio à cabeça dos alunos no momento de avaliar a UC e o docente foi a interatividade. Esta passa a constituir, portanto, aquilo que mais valorizam.

Por sua vez, os pontos fracos relacionados com a interatividade perderam relevância após a introdução das atividades em aula. Na verdade, um em cada cinco alunos sem atividades considerava a UC pouco interativa, ou seja, “maçadora”, “chata”, “pouco dinâmica”. Esta situação inverteu-se com as atividades – se antes a falta de interatividade era um elemento caracterizador da UC, ela deixa de ter destaque. Esta questão é fundamental, já que diz respeito à motivação externa, um fator decisivo no ensino-aprendizagem mas também com valor em si mesmo (AMES, 1990, p. 410). Se é verdade que irão sempre existir alunos que acharão as aulas “aborrecidas” – seja devido a questões de motivação interna ou outras –, cabe ao docente assegurar que as aulas são o menos “aborrecidas” possível.

Na verdade, esta questão ajuda a entender a alteração muito acentuada na “duração das aulas” como um dos pontos fracos da UC. Antes das atividades em aula serem implementadas, 45% dos estudantes destacavam este fator, constituindo a principal reclamação da disciplina. Porém, esse valor desce para 10% após a instituição de atividades. Este é um dos resultados mais interessantes, pois as aulas tiveram sempre a mesma duração (3 horas) e o mesmo número de intervalos (dois). Assim, a diferença deve ser interpretada como consequência da percepção dos alunos sobre o próprio tempo da aula. Se um aluno acha uma aula maçadora, aborrecida e pouco dinâmica, tenderá a considerá-la demasiado longa, enquanto um aluno que ache a aula dinâmica, interativa e estimulante, não terá essa opinião (ou, pelo menos, não achará que essa é uma das características mais relevantes da UC).

Outro resultado contraintuitivo foi verificado quanto à exigência do docente. Esta aumenta substancialmente (de 8% para 21%) como ponto forte e também como ponto fraco (de 2% para 10%). Ainda que seja provável que este resultado esteja relacionado com a diferença de semestres em que a UC foi lecionada (2º semestre no período pré-atividades e 1º semestre no período pós-atividades), ela pode também ser interpretada no âmbito da introdução das

atividades. Ou seja, em sentido contrário a algumas críticas usualmente efetuadas, estas multiplicam as interações com o docente e com os colegas, pelo que o constante *feedback*, correções e discussões fazem com que o aluno sinta necessariamente maior escrutínio.

Em termos teóricos, estes resultados devem ser interpretados tendo em conta o incremento de satisfação propiciado por uma aula menos padronizada, que envolve os alunos e que tem em consideração diferentes modos de aprendizagem (BONWELL; EISON, 1991). Ou seja, os alunos estão mais motivados e satisfeitos quando fazem parte ativa do seu processo de aprendizagem (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999).

Mas como é que podemos ter confiança de que estas alterações se devem à introdução das atividades? Sem prejuízo do que já foi dito na secção metodológica sobre a robustez (e limitações) da comparação, cabe acrescentar que os resultados são consistentes não só quanto à identificação dessa variação, mas também quanto à eliminação de outras explicações. Com efeito, o grau de estabilidade dos valores da larga maioria dos fatores mostra como as características essenciais da UC e do docente se mantêm no essencial, mas se alteram significativamente na interatividade. Ou seja, se é verdade que, por exemplo, existe uma mudança na perceção sobre a interatividade do docente (passando de 18% para 51%), nas restantes características positivas a alteração não é relevante (a disponibilidade passa de 51% para 49%, a inteligibilidade passa de 45% para 49%, etc.). Assim, mesmo quando existem pequenas alterações, não são estatisticamente significativas.

CONCLUSÃO

A aprendizagem ativa, assente num forte envolvimento do aluno durante a aula, representa uma abordagem pedagógica muito apelativa para docentes preocupados com os resultados e a satisfação dos alunos. Considerando esta última, e tendo em conta a sua relevância para os níveis de motivação dos estudantes, este estudo visou averiguar qual o impacto da introdução de atividades na sala de aula na perceção dos alunos sobre a UC e o docente.

Os resultados indicam que os estudantes valorizaram esta alteração, passando a entender a interatividade como principal ponto forte da UC e do docente. Quando questionados sobre o porquê, indicam cinco razões fundamentais: a aplicação prática; a promoção da troca de ideias; a solidificação de conhecimentos; a ativação da atenção; e a identificação de dúvidas e dificuldades.

A combinação da tradicional exposição do docente com o cariz disruptivo das atividades na mesma aula cria um ambiente de aprendizagem prático, dinâmico, informal, colaborativo e aberto. Esta é uma perceção que já tínhamos do desenrolar das aulas e que reforçámos por meio deste estudo. Assim, contribui-se para a solidificação da evidência empírica em torno de estratégias mais eficazes de ensino-aprendizagem, particularmente na área da Ciência

Política. Para os mais céticos, restará sempre um pequeno teste: já na próxima aula, substituir o “Dúvidas?” por um “Juntem-se em grupos de quatro!”, e observar atentamente a reação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMES, Carole. Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, New York, v. 91, n. 3, p. 409-421, 1990.
- ARAÚJO, Adriana Maria Procópio; SLOMSKI, Vilma Geni. Active learning methods: An analysis of applications and experiences in Brazilian accounting teaching. *Creative Education*, v. 4, n. 12, p. 20-27, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.412A2004>.
- ARCHER, Candace C.; MILLER, Melissa K. Prioritizing active learning: An exploration of gateway courses in political science. *PS: Political Science & Politics*, Cambridge, v. 44, n. 2, p. 429-434, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096511000291>.
- ARMBRUSTER, Peter; PATEL, Maya; JOHNSON, Erika; WEISS, Martha. Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE—Life Sciences Education*, v. 8, n. 3, p. 203-213, 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1187%2Fcbbe.09-03-0025>.
- BONWELL, Charles C.; EISON, James A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASH-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (org.). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press, 1999.
- CAVANAGH, Michael. Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active learning in higher education*, v. 12, n. 1, p. 23-33, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1469787410387724>.
- DIAS, José J. C. Teixeira; JESUS, Helena Pedrosa de; SOUZA, Francislê Neri de; WATTS, Mike. Teaching for quality learning in chemistry. *International Journal of Science Education*, v. 27, n. 9, p. 1123-1137, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690500102813>.
- FELDER, Richard; BRENT, Rebecca. Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, v. 2, n. 4, p. 122-127, 2009.
- FREDERKING, Brian. Simulations and student learning. *Journal of Political Science Education*, v. 1, n. 3, p. 385-393, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/15512160500261236>.

FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; MCDONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie; JORDT, Hannah; WENDEROTH, Mary Pat. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington, D.C., v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.

HARTIKAINEN, Susanna; RINTALA, Heta; PYLVÄS, Laura; NOKELAINEN, Petri. The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, v. 9, n. 4, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>.

HYUN, Jung; EDIGER, Ruth; LEE, Donghun. Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 29, n. 1, p. 108-118, 2017.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ENC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; STANNE, Mary B. Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Methods*, v. 1, p. 1-33, 2000.

JOHNSON, Matthew. Communicating Politics: Using Active Learning to Demonstrate the Value of the Discipline. *British Journal of Educational Studies*, v. 64, n. 3, p. 315-335, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133798>.

JUNGST, Steven; WIERSEMA, Janice A.; LICKLIDER, Barbara. Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Bloomington, v. 3, n. 3, p. 69-81, 2003.

KNIGHT, Jennifer K.; WOOD, William B. Teaching more by lecturing less. *CBE—Life Sciences Education*, v. 4, n. 4, p. 298-310, 2005. DOI: <https://dx.doi.org/10.1187%2F05-06-0082>.

LUMPKIN, Angela; ACHEN, Rebecca M.; DODD, Regan K. Student perceptions of active learning. *College Student Journal*, v. 49, n. 1, p. 121-133, 2015.

MACHEMER, Patricia L.; CRAWFORD, Pat. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active learning in higher education*, v. 8, n. 1, p. 9-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1469787407074008>.

MESQUITA, Alessandra R.; SOUZA, Werlissandra M.; BOAVENTURA, Thays C.; BARROS, Izadora; ANTONIOLLI, Angelo R.; SILVA, Wellington B.; JUNIOR, Divaldo P. Lyra. The effect of active learning methodologies on the teaching of pharmaceutical care in a Brazilian pharmacy faculty. *PLoS One* [Internet], v. 10, n. 5, p. 1-16, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123141>.

- MILLER, Harry Lloyd. *Creative Learning and Teaching*. New York, NY: Charles Scribner's Sons, 1927.
- MORAIS, Maria de Fátima; AZEVEDO, Ivete; FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; ALMEIDA, Leandro Silva; ARAÚJO, Alexandra M. Teaching practices for creativity at university: A study in Portugal and Brazil. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 67, p. 56-64, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272767201707>.
- NETO, Pedro; WILLIAMS, Bill; CARVALHO, I. S. Cultivating active learning during and outside class. In: PROCEEDINGS OF 37TH ANNUAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR ENGINEERING (SEFI), Orléans, 2009. p. 1-4.
- PHILLIPS, Denis C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, v. 24, n. 7, p. 5-12, 1995. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X024007005>.
- PLESCHOVÁ, Gabriela. Promoting political science education in Europe: how can ECPR support their members in their work as political science teachers?. *European Political Science*, v. 13, n. 2, p. 138-145, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/eps.2012.30>.
- PRESZLER, Ralph W. *et al.* Assessment of the effects of student response systems on student learning and attitudes over a broad range of biology courses. *CBE—Life Sciences Education*, v. 6, n. 1, p. 29-41, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-09-0190>.
- PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.
- SEEMILLER, Corey; GRACE, Meghan. Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, v. 22, n. 3, p. 21-26, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- SHELLMAN, Stephen M. Active learning in comparative politics: A mock German election and coalition-formation simulation. *PS: Political Science and Politics*, v. 34, n. 4, p. 827-834, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096501000774>.
- SHELLMAN, Stephen M.; TURAN, Kürşad. Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, v. 2, n. 1, p. 19-32, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15512160500484168>.
- TANNER, Kimberly D. Talking to learn: why biology students should be talking in classrooms and how to make it happen. *CBE—Life Sciences Education*, v. 8, n. 2, p. 89-94, 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1187%2F0013189X09030021>.

ANEXO 1 – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO (Q10)

Questionário confidencial não-oficial para uso do Docente

Avaliação do Docente e da Unidade Curricular

10

A. Enumere três pontos fortes da Unidade Curricular “Introdução à Ciência Política” 2014/15.

1. Não se trata de uma aula teórica.
2. Permite de discussões abertas.
3. abertura do interesse do aluno por discussões abertas.

B. Enumere três pontos fracos da Unidade Curricular “Introdução à Ciência Política” 2014/15.

1. Apenas uma aula presencial.
2. Aula de grande carga.
3. _____

C. Classifique (0-20) a Unidade Curricular de “Introdução à Ciência Política” 2014/15: 17

D. Enumere três pontos fortes do Docente de “Introdução à Ciência Política” 2014/15.

1. capacidade de explicação de forma clara.
2. capacidade de permitir discussões de assuntos avulsos e relevantes.
3. Disponibilidade.

E. Enumere três pontos fracos do Docente de “Introdução à Ciência Política” 2014/15.

1. _____
2. _____
3. _____

F. Classifique (0-20) o Docente de “Introdução à Ciência Política” 2014/15: 18

G. Indique três melhorias possíveis quanto ao Docente e/ou quanto à Unidade Curricular de “Introdução à Ciência Política” 2014/15.

1. duas aulas mais frequentes em vez de uma de duas horas.
2. Cargas de uma hora/frequente com peso valor equivalente (20 e 20%).
3. _____

ANEXO 2 – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO (Q144)

Questionário confidencial não-oficial para uso do Docente
Avaliação do Docente e da Unidade Curricular

144

A. Enumere três pontos fortes da Unidade Curricular “Introdução à Ciência Política” 2018/19.

1. EXCELENTE METODOLOGIA DE ENSINO
2. GRANDE VARIEDADE BIBLIOGRÁFICA
3. INCENTIVO A LEITURA, ESCRITA E CAPACIDADE CRÍTICA E DE SÍNTESE

B. Enumere três pontos fracos da Unidade Curricular “Introdução à Ciência Política” 2018/19.

1. _____
2. _____
3. _____

C. Enumere três pontos fortes do Docente de “Introdução à Ciência Política” 2018/19.

1. PRESTATIVO ~~4~~ ORGANIZADO
2. EXTREMAMENTE COMPETENTE
3. QUALIFICADO

D. Enumere três pontos fracos do Docente de “Introdução à Ciência Política” 2018/19.

1. DEMASADO METODOLÓGICO
2. _____
3. _____

E. Indique três melhorias possíveis quanto ao Docente e/ou quanto à Unidade Curricular de “Introdução à Ciência Política” 2018/19.

1. _____
2. _____
3. _____

F. Acha que as actividades realizadas na aula facilitaram a sua aprendizagem? Por favor fundamentar a sua resposta.

~~RESPOSTA~~ SIM, MUITO. ACREDITO QUE DEVERIA REALIZAR-AS MAIS VEZES. AS ATIVIDADES AJUDAM A INTERNALIZAR OS ASSUNTOS ESTUDADOS.

Pedro Silveira

Professor auxiliar convidado na Universidade da Beira Interior (UBI) e na Universidade Nova de Lisboa (UNL), na área da Ciência Política. Investigador do Instituto Português de Relações Internacionais (IPRI) da UNL. Possui licenciatura em Direito e em Ciência Política e Relações Internacionais; mestrado e doutoramento em Ciência Política, ambos pela UNL.

pasilv@ubi.pt