



UC/FPCE_2009

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Teresa Isabel Rodrigues Lopes Janelas
(e-mail: teresa.janelas@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária sob a orientação de Prof. Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Teresa Isabel Rodrigues Lopes Janelas
(e-mail: teresa.janelas@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia
Universitária sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Resumo

Numa altura em que o ensino superior passa por profundas mudanças e se pretende um ensino cada vez mais centrado no aluno, os portefólios de ensino-aprendizagem surgem como uma ferramenta versátil e com inúmeras potencialidades.

Neste trabalho, procurámos obter resposta a algumas questões, sendo que a principal é saber se os docentes do ensino superior recorrem à utilização dos portefólios de ensino-aprendizagem nas unidades curriculares que leccionam. Procurámos também perceber de que formas estes são utilizados.

Para alcançar este objectivo, desenvolvemos um estudo exploratório, basicamente descritivo e interpretativo, que não tem pretensões de generalizar para toda a população docente. Para a recolha de dados, elaborámos e aplicámos um questionário, que foi respondido por 290 docentes do ensino superior.

Da análise dos resultados obtidos, verificamos que, dos docentes inquiridos, a percentagem dos que utilizam os portefólios no processo de ensino-aprendizagem ainda não é muito elevada.

Apresentamos ainda algumas limitações deste estudo, bem como sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: aprendizagem; portefólio; estratégias; docentes; ensino superior.

The instrumentality of portfolios in the teaching / learning process: a study with teachers from Portuguese higher education institutions
title of dissertation

Abstract

At a time when higher education is undergoing profound changes and student-centered teaching is increasingly being encouraged, teaching / learning portfolios emerge as a versatile tool with enormous potential.

In this work, we tried to obtain answers to some questions, mainly to know if higher education teachers resort to teaching / learning portfolios in their subjects. We also tried to understand how these instruments are used.

To achieve this, we developed an exploratory study, essentially descriptive and interpretative, which does not intend to provide a generalized view of the entire teaching population. For data collection, we created and implemented a questionnaire, which was answered by 290 higher education teachers.

The analysis of the results shows that the percentage of the teachers that use portfolios in the teaching / learning process is still not very high.

We also present some limitations of this study, as well as suggestions for future studies.

Keywords: learning; portfolio; strategies; teachers; higher education.

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível se não tivéssemos podido contar com a colaboração e apoio de todos aqueles a quem queremos expressar o nosso sincero agradecimento.

À Prof. Doutora Ana Paula Couceiro Figueira, pela sua orientação e palavras amigas.

Aos meus filhos

Ao meu marido

A todos os colegas e amigos

Índice de assuntos

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	2
1. Perspectiva de Joyce-Moniz	3
1.1. Orientação racionalista, clássica ou tradicional	3
1.2. Orientação positivista, comportamentalista ou de reforço individual	4
1.3. Orientação construtivista, criativa ou fenomenológica	5
2. Estratégias de ensino-aprendizagem	7
2.1. Curso Magistral	7
2.2. Discussões	8
2.3. Simulações	8
2.4. Recursos audiovisuais	9
2.5. Dinâmicas de grupo	10
2.6. Ensino baseado em projectos	10
2.7. <i>E-learning</i>	11
2.8. Portefólios	12
3. Os portefólios de ensino-aprendizagem	12
3.1. A construção de um portefólio	16
3.2. Portefólios digitais	20
3.3. A utilização dos portefólios no processo de ensino-aprendizagem	21
II – Objectivos	23
III – Metodologia	23
IV – Resultados	25
Caracterização da amostra	25
Tipo de aulas leccionadas	31
Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas	31
Utilização de portefólios	33
Utilização de portefólios enquanto ferramenta de avaliação	34
Utilização de portefólios enquanto método de apoio ao ensino	38
V – Considerações finais	41
Bibliografia	44
Anexos	48

Índice de Quadros

Quadro 1	25
Quadro 2	25
Quadro 3	25
Quadro 4	27
Quadro 5	27
Quadro 6	28
Quadro 7	29
Quadro 8	31
Quadro 9	32
Quadro 10	33
Quadro 11	34
Quadro 12	34
Quadro 13	35
Quadro 14	35
Quadro 15	35
Quadro 16	36
Quadro 17	37
Quadro 18	37
Quadro 19	38
Quadro 20	38
Quadro 21	39
Quadro 22	40

Introdução

A sociedade actual tem na informação e no conhecimento os pilares fundamentais do seu desenvolvimento (Flores et al., 2006). De acordo com Simão et al. (2003, p. 25, in Flores et al., 2006), “o poder deixou de se concentrar nas mãos do Estado ou de grupos sociais, económicos ou financeiros para se diluir nas mãos de muitos outros, capazes de dominarem a informação”.

Actualmente, e sobretudo devido ao já sobejamente conhecido “Processo de Bolonha”, que tomamos a liberdade de não desenvolver nestas páginas, por não ser este o tema central do presente trabalho, as instituições de ensino superior encontram-se a atravessar um período de profundas e exigentes alterações, a vários níveis, vendo-se confrontadas com responsabilidades acrescidas e com a necessidade imperiosa de se reorganizarem de forma a poderem agir de forma eficaz e satisfazerem as necessidades de todos quantos a elas recorrem. Caso não o consigam fazer, correm o risco de serem varridas por uma vaga preocupante de obsolescência (Morgado, 2005, p. 48, in Flores et al., 2006). Em Portugal, o Processo de Bolonha está a ser encarado como a grande oportunidade (decorrente também de várias obrigações impostas pelo mesmo) de as instituições de ensino superior ultrapassarem várias dificuldades que se têm vindo a sentir ao longo dos anos, resolvendo problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior em Portugal, problemas esses resultantes em grande parte da manutenção de referenciais desactualizados para a organização curricular dos cursos e para as metodologias de ensino praticadas (Simões et al., 2003, p. 248, in Flores et al., 2006).

Nesta fase de transição, e como acontece sempre que se verificam mudanças, há, naturalmente, muitas incertezas e ambiguidades exigindo-se cada vez mais, e sobretudo cada vez melhor dos docentes. Os aspectos quantitativos (número de publicações, por exemplo) começam a deixar de ser o único aspecto determinante na avaliação da competência dos docentes, passando a valorizar-se também as práticas pedagógicas e a adequação destas aos processos de ensino-aprendizagem.

Actualmente, pretende-se então que o ensino mude, para melhor. Procura adoptar-se modelos de ensino que vão ao encontro das necessidades dos alunos e que lhes permitam aprender, desenvolver competências e serem bons profissionais nas suas áreas de estudo.

Assim, começaremos, numa primeira parte deste trabalho por apresentar, ainda que de forma muito abreviada, as principais perspectivas da aprendizagem, procurando também perceber qual o contributo que cada uma delas tem dado ao ensino. Posteriormente, reflectiremos um pouco sobre os portefólios de ensino-aprendizagem, tentando conceptualizar em que consistem e quais os seus objectivos, apresentando igualmente como se constroem e de que forma é que estes poderão ser úteis no processo ensino-aprendizagem.

Numa segunda parte deste trabalho, apresentamos a investigação empírica que desenvolvemos. Começamos por definir os objectivos deste trabalho e por descrever a metodologia adoptada, nomeadamente no que se refere à caracterização dos participantes no estudo, instrumentos utilizados e procedimentos de investigação adoptados. Apresentamos igualmente os resultados obtidos e reflectimos sobre os mesmos, tendo por base a revisão da literatura efectuada. Terminamos com uma síntese dos resultados e com uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

I – Enquadramento conceptual

Existem inúmeras concepções de educação e de ensino, sendo que vários autores parecem concordar que diferentes perspectivas sobre o conhecimento nos podem levar a diferentes formas de ver o processo de aprendizagem, o que por sua vez pode ter consequências ao nível das práticas educativas (Figueira, 2001). Assim, diferentes teorias dar-nos-ão diferentes respostas e, da mesma forma, um mesmo princípio teórico pode ser interpretado e implementado de maneiras muito diferentes (Gaspar, 1998, in Figueira, 2001). De acordo com Birch (1999, in Figueira, 2001), as nossas concepções de aprendizagem e aquilo que esperamos dos alunos estão intimamente relacionados com a forma como ensinamos, sendo os métodos de ensino adoptados de acordo com as nossas concepções, com as teorias de aprendizagem que assumimos

Gonçalves (2001) defende que o pluralismo e a diversidade de teorias podem mesmo ser benéficos na sala de aula. “Podemos retirar ensinamentos úteis de teorias tão distantes entre si como a de Skinner (enraizada no paradigma behaviorista) e a de Bruner (situado no paradigma oposto, o cognitivismo)” (Gonçalves, 2001, p.9). O ideal, segundo esta autora, será mesmo olhar para o que ocorre na sala de aula com uma atitude de abertura a diferentes interpretações. Segundo Arends (1995, in Gonçalves, 2001), o professor eficaz pode caracterizar-se, não só por conhecer vários métodos e técnicas pedagógicas, mas também por ter a capacidade de ver a sua carreira como estando em constante evolução e por ser capaz de reflectir sobre o seu trabalho e sobre os resultados que consegue obter.

Diferentes orientações metodológicas de ensino apontam para leituras diferentes do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Figueira (2001), a perspectiva de Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001) será a mais aglutinadora e a que contempla as maiores linhas orientadoras e tendências desta área. Por concordarmos com esta opinião, também neste trabalho, desenvolveremos a abordagem deste autor (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001), ainda que o façamos de uma forma muito abreviada, apenas para melhor contextualizar o tema que nos propusemos estudar.

1. Perspectiva de Joyce-Moniz

Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001) refere três grandes orientações metodológicas: a racionalista, clássica ou tradicional; a positivista, comportamentalista ou de reforço individual; e a construtivista, criativa ou fenomenológica.

1.1. Orientação racionalista, clássica ou tradicional

De acordo com esta orientação, o homem é um “animal racional” (Entonado et al., 1985, in Figueira, 2001), existindo alguns conceitos que têm um carácter inato e a partir dos quais o ser humano é capaz de deduzir verdades absolutas (Figueira, 2001). Caverly e Peterson (1996, in Figueira, 2001) defendem ainda que, de acordo com o racionalismo, não é necessário experimentar ou observar as coisas para as conseguirmos conhecer. Desta forma, a aprendizagem depende muito do aspecto genético e consiste na aquisição de conhecimentos factuais, através do professor, que é quem diz aos alunos tudo aquilo que eles necessitam saber (Figueira, 2001). Nesta perspectiva, os alunos são entendidos como passivos, limitando-se a ouvir, a memorizar e a reproduzir o que lhes foi dito (Entonado et al., 1985, in Figueira, 2001). Assim, os alunos acabam por assumir um papel menos relevante no processo de ensino-aprendizagem (Entonado et al., 1985, in Figueira, 2001), assumindo-se que aprendem se conseguirem repetir aquilo que o professor transmitiu (Brooks & Brooks, 1993, in Figueira, 2001). O papel principal é, desta forma, atribuído ao professor, uma vez que é este quem detém os conhecimentos e quem tem a capacidade de os transmitir adequadamente (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001). Aliás, a transmissão da informação é mesmo considerada por Brooks e Brooks (1993, in Figueira, 2001) como a sua maior responsabilidade. Há aqui, como vemos, uma distinção muito clara entre o professor, que sabe tudo, e o aluno, que tem como função a memorização e reprodução de conteúdos (Gergen, 1995, in Figueira, 2001).

Tal como defendido por Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001), o ensino consiste no treino de faculdades inatas, sendo um processo que engloba três metodologias fundamentais: a exposição oral, por parte do professor; o questionamento aos alunos, ou recitação; e a discussão com os alunos sobre os temas propostos pelo professor. A exposição oral é feita pelo professor, e é normalmente longa e com poucas ou nenhuma interrupção por parte dos alunos, ao passo que na recitação pode haver períodos de explicações breves, após as quais o professor questiona os alunos sobre o que acabou de expor. Para além destas duas metodologias, as orientações racionalistas preconizam ainda a discussão, entre os alunos, de temas diversos, bem como a partilha de opiniões, desde que estas sejam sempre orientadas pelo professor (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001). Uma outra ideia relevante, também veiculada por Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001) é que as lições são sempre orientadas pelos manuais.

1.2. Orientação positivista, comportamentalista ou de reforço individual

Esta perspectiva tem como mentores autores como Watson, Pavlov, Thorndike e Skinner e defende, de uma forma geral, que o comportamento pode sempre ser medido e observado, sendo a aprendizagem vista como a aquisição de novos comportamentos (Santos, 2008), não havendo lugar a processos de pensamento (Mergel Brenda, 1998, in Santos, 2008).

Actualmente, considera-se que Watson é o “pai” do behaviorismo, tendo este autor defendido que “a aprendizagem resulta de conexões entre estímulos e respostas que se associam em cadeias cada vez mais complexas para formar o comportamento humano” (Gonçalves, 2001, p.5). Pavlov, com os seus estudos, deu uma base experimental à tese behaviorista de Watson e Thorndike formulou as leis da aprendizagem, destacando-se aqui a lei do efeito, segundo a qual a associação entre um estímulo e uma resposta fortalece-se se esta for seguida de uma recompensa (Gonçalves, 2001), pelo que os sujeitos tendem a repetir as acções que conduzem a resultados satisfatórios (Bogus, 1995, in Figueira, 2001). Skinner, na sua teoria do condicionamento operante, descreve o comportamento humano através da relação estímulo-resposta com o sistema de reforços, estando o reforço positivo associado ao comportamento desejado e o reforço negativo ao comportamento não desejado (Brooks & Brooks, 1993, in Figueira, 2001).

De acordo com Figueira (2001), estas perspectivas enfatizam o reforço, a prática e a motivação externa, sendo a sua área de estudo as formas de aprendizagem de comportamentos.

A mente é entendida como uma “caixa negra”, sendo possível observar e medir a resposta a determinados estímulos (Mergel Brenda, 1998, in Santos, 2008). O behaviorismo considera ainda que os instintos e a inteligência são decorrentes da aprendizagem, não tendo o ser humano quaisquer aptidões inatas (Kolskoy et al., 1999, in Santos, 2008). Parte-se, então, do pressuposto de que tudo é aprendido (Gonçalves, 2001; Kolskoy et al., 1999, in Santos, 2008), sendo a aprendizagem entendida como uma mudança no comportamento.

O ensino consiste numa actividade destinada a aumentar o número de respostas correctas, sendo que aprender significava o mesmo que responder bem (Gonçalves, 2001). Desta forma, a preocupação do professor prende-se em garantir que os alunos não cometam erros (Gonçalves, 2001). Assim, ao passo que os alunos devem reter e reproduzir conteúdos e matérias (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001), a função do professor será filtrar e interpretar as informações que lhes transmitem (Brooks & Brooks, 1993, in Figueira, 2001) e de transmitir essas mesmas informações (Figueira, 2001).

No que respeita ao professor, este deve conhecer os conteúdos a transmitir e fazê-lo de uma forma organizada (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001). A comunicação deve ser clara, bem como as indicações dadas aos alunos (Figueira, 2001) e o estilo deve ser autoritário e directivo (Gergen, 1995, in Figueira, 2001). De acordo com Figueira (2001), o professor deve utilizar os reforços na sala de aula, de uma forma organizada.

Este procedimento servirá para desencadear a ocorrência de comportamentos desejados e a extinguir os indesejáveis (Elias & Merriam, 1984, in Figueira, 2001).

No que respeita às estratégias de ensino-aprendizagem, como já referimos, privilegia-se o ensino individualizado. No entanto, contempla-se também um ensino grupal (Joyce-Moniz, 1989, in Figueira, 2001), devendo os grupos ser constituídos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos (Figueira, 2001).

Relativamente à avaliação, a ênfase coloca-se nos resultados da aprendizagem e não nos processos (Elias & Merriam, 1984, in Figueira, 2001), pelo que a principal preocupação consistirá em treinar as boas respostas (Figueira, 2001), como também temos vindo a referir. Desta forma, o objectivo da avaliação será o de verificar se o aluno alcançou ou não os objectivos preestabelecidos (Figueira, 2001).

Nas décadas de 50 e 60 começam a surgir outras teorias que vêem o comportamento humano de uma forma mais flexível (Gonçalves, sd). No entanto, actualmente, ainda há muitas pessoas que continuam a defender o behaviorismo, acreditando que este pode ser eficaz, sobretudo na modificação de comportamentos inadequados, como é o caso das fobias, por exemplo (Gonçalves, 2001). A nível pedagógico, temos, por exemplo, Santos (2008) que refere que “esta teoria foi a que mais influenciou as práticas pedagógicas e continua a ter, em certos lugares, um grande impacto nas formas de ensinar e aprender” (Santos, 2008, p.9).

1.3. Orientação construtivista, criativa ou fenomenológica

O construtivismo surgiu, segundo Duffy e Jonassen (1992, in Figueira, 2001) para colmatar as limitações das perspectivas comportamentalistas tendo, ao longo das últimas décadas, exercido uma grande influência na educação, em vários níveis de ensino (Bidarra & Festas, 2005).

A perspectiva construtivista distancia-se bastante da racionalista e da behaviorista, uma vez que defende um processo de ensino-aprendizagem mais aberto, onde os próprios métodos e objectivos de aprendizagem poderão não ser os mesmos para todos os alunos (Mergel Brenda, 1998, in Santos, 2008). Desta forma, o conhecimento não passa simplesmente pela aquisição de conhecimentos, mas é construído pelo sujeito, que atribui significações às suas experiências (Santos, 2008). O aluno passa, assim, a ter um papel activo no processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2008) e é visto como alguém capaz de aprender a aprender (Gonçalves, 2001; Santos, 2008). A aprendizagem não consiste tanto na aquisição de factos, mas sim na aquisição de conhecimentos de como fazer as coisas (Figueira, 2001).

Assim, na sala de aula, o ensino deve fomentar a resolução de problemas, tão próximos quanto possível da vida real e do contexto sócio-cultural dos alunos (Santos, 2008). A interacção, colaboração e cooperação são conceitos fundamentais nos métodos construtivistas.

É dada muita importância à capacidade que os alunos têm de regular a sua própria aprendizagem, bem como à interação entre a influência social que estes experienciam e a sua própria experiência pessoal (Gonçalves, 2001). Desta forma, o comportamento só pode ser explicado e analisado se for tido em conta o contexto em que ocorre, não se podendo descurar os aspectos sociais (Gonçalves, 2001). Tal como refere Gonçalves (2001), “aprender é tornar-se capaz de atribuir significados às informações” (p. 18).

Tendo em consideração todos estes aspectos que temos vindo a referir, temos então que podem existir tantas leituras da realidade quanto sujeitos (Duffy & Jonassen, 1992, in Figueira, 2001), o que significa que, para que haja aprendizagem, os dados obtidos através dos sentidos irão interagir com as estruturas internas de cada indivíduo, sendo a aprendizagem construída (Figueira, 2001).

Tal como refere Joyce-Moniz (1988, in Figueira, 2001), o construtivismo defende que cada um tem direito à sua própria realidade. Ainda de acordo com este autor (1988, in Figueira, 2001), aprender significa construir novos conhecimentos, de uma forma activa.

Actualmente, parece ser este o paradigma mais aceite em educação, dado que vê o aluno como alguém único e complexo, que é capaz de raciocinar, de resolver problemas e de dar sentido às suas experiências, construindo o seu próprio conhecimento (Gonçalves, 2001).

Resumindo, o construtivismo defende que a realidade está na mente do sujeito, que este é que a constrói, interpretando-a com base nas suas experiências. Assim, nenhum mundo é mais real do que outro, não havendo apenas uma realidade e todos nós concebemos o mundo de forma diferente, baseando-nos nas experiências que tivemos com esse mundo e nas nossas crenças sobre elas. Então, de acordo com as teses construtivistas, em vez de tentarmos dar a quem aprende uma estrutura de realidade externa, devemos tentar ajudar a construir representações da realidade, que tenham significado e sejam funcionais.

Em termos pedagógicos, estas teorias têm sido uma grande mais-valia para a educação, uma vez que propõem uma nova forma de ver o processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos têm um papel activo, e atribuem significado às suas experiências (Santos, 2008). Transpondo isto para a sala de aula, temos que o professor deve proporcionar a resolução de problemas, que sejam tão próximos quanto possível da realidade dos alunos, promovendo a interação, colaboração e cooperação (Santos, 2008). Por estes motivos, estas perspectivas construtivistas são, hoje em dia, consideradas como as mais completas e que devem nortear um ensino de qualidade. No entanto, concordamos com Santos (2008), quando este defende que o ideal será adoptar, sempre que necessário e dependendo da situação, estratégias orientadas por outras perspectivas, ou mesmo estratégias combinadas, uma vez que situações diferentes podem exigir estratégias também diferentes, tendo sempre em vista o máximo de eficácia possível.

Também no que respeita a estas estratégias, encontramos na literatura uma infinidade de conceitos, definições e ideias. Neste trabalho, contemplaremos aquelas que nos parecem mais pertinentes, tendo sempre em conta o que nos propomos estudar.

2. Estratégias de ensino-aprendizagem

O conceito de estratégia nem sempre é entendido de forma unívoca, sendo frequentemente confundido com o conceito de método. De acordo com a Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco (FADEPE, sd), o termo estratégia tem vindo a ser utilizado, no contexto educativo, para designar os procedimentos utilizados pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos. No entanto, verifica-se muitas vezes que esses procedimentos são designados por métodos de ensino, técnicas pedagógicas, actividades, etc. (FADEPE, sd).

Neste trabalho, utilizaremos a expressão estratégia de ensino-aprendizagem num sentido mais abrangente, para designar o conjunto de métodos, técnicas e ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas em contexto de ensino.

Desta forma, e sem pretensões de exaustividades, temos algumas estratégias de ensino-aprendizagem, que consideramos serem as que são mais frequentemente utilizadas no ensino superior, nomeadamente a aula expositiva, as discussões, as simulações e a utilização de recursos audiovisuais.

2.1. Curso magistral

De acordo com Balcells e Martin (1985) este é o método de ensino mais antigo e mais difundido no ensino universitário, tendo nascido com a própria universidade e tem como base a exposição oral. A sua característica central é que é o professor quem desenvolve todo o trabalho didáctico e é este quem ocupa o papel principal (Balcells & Martin, 1985).

Segundo o Hale Report, podemos definir curso magistral como “tempo de ensino ocupado principalmente pela exposição contínua de um prelector em que a participação dos estudantes é muito reduzida; estes podem eventualmente colocar algumas questões ou participar num pequeno debate, mas em geral não fazem mais do que ouvir e tirar apontamentos (Hale Report, 1964, in Vaz, 1989, p. 12). Assim, as principais características do curso magistral são a ênfase dada ao professor, a pouca participação dos alunos e a transmissão de informação, sobretudo verbal (Coorte, Geerligts e Lagerweij, 1979, in Vaz, 1989). O principal objectivo deste método é transmitir informação (Balcells e Martin, 1985; Brown, 1985, in Vaz, 1989).

Algumas desvantagens apontadas por Vaz (1989) são o facto de poder levar o aluno a adoptar uma postura passiva (McLeish, 1968), devido à pouca oportunidade de participação que lhe é dada (Clark e Starr, 1967; Coorte, Geerligts e Lagerweij, 1979; Gregory, 1975), bem como à pouca interacção professor/aluno o que leva à dificuldade do professor em obter feedback por parte dos alunos (Balcells e Martin, 1985; Clark e Starr, 1967;

Gregory, 1975; Laing, 1968; McKeachie, 1963; Vasquez, 1975). Para além disto, o curso magistral não tem em conta as diferenças individuais entre os alunos.

Esta mesma autora (Vaz, 1989) apresenta também algumas vantagens, nomeadamente um só professor poder expor para centenas de alunos, pelo que se torna um método muito económico. Permite também ao professor não se repetir, poupando-lhe tempo (Clark e Starr, 1967; Thouless, 1968). Em 1964, o Hale Report apresenta ainda outras vantagens associadas a este método, como por exemplo a possibilidade do aluno contactar com quem detém conhecimentos profundos acerca do tema ou permitir apresentar ao aluno determinados assuntos, aos quais este não teria acesso (Vaz, 1989).

2.2. Discussões

Uma discussão ocorre quando um conjunto de pessoas se “reúnem para, em grupo, refletir de forma cooperativa, a fim de compreenderem um fato, tirarem conclusões ou chegarem a deliberações” (Nérici, 1992, p. 181). Em termos didáticos, a discussão consiste em orientar os alunos para, eles próprios estudarem determinado tema (Nérici, 1992).

De acordo com a FADEPE (sd), a discussão tem sido recomendada como uma das mais importantes estratégias de ensino, apresentando várias vantagens, tais como: favorece a reflexão acerca de conhecimentos obtidos através de outras formas, potenciando assim o desenvolvimento de outros conhecimentos; dá oportunidade aos alunos para participarem no processo de construção de conhecimentos, permitindo-lhes dar sugestões, por exemplo; e facilita a aceitação, por parte dos alunos, de informações eventualmente contrárias às suas ideias prévias. Para além disto, as discussões podem ser entendidas como um “divertimento intelectual” (FADEPE, sd, p. 17), quer para alunos quer para docentes. No entanto, há que ter em conta que a discussão só funciona quando todos os alunos envolvidos têm os conhecimentos necessários acerca do tema (FADEPE, sd). Gagné (1983, in FADEPE, sd) considera que “a maior exigência para que uma discussão seja coroada de sucesso, resultando assim na transferência do conhecimento, é certamente a aprendizagem anterior” (p. 265). Assim, a discussão nunca deverá ser utilizada isoladamente, como estratégia única de ensino-aprendizagem, mas sempre como complemento a outras estratégias.

2.3. Simulações

A simulação consiste na representação de situações reais, tendo como objectivo compreender melhor estas mesmas situações (Nérici, 1992).

Desta forma, nas simulações, normalmente os alunos assumem determinados papéis e comportam-se de acordo com eles, com o objectivo de imitar determinados aspectos da realidade (FADEPE, sd). Ao assumirem estes papéis, os alunos tomam consciência das consequências dos seus comportamentos e decisões, o que estimula a reflexão sobre o tema em estudo. Para além disto, as simulações permitem aos alunos desenvolver

atitudes e aptidões específicas (FADEPE, sd).

Esta estratégia pode assumir inúmeras modalidades e ser utilizada em várias áreas e níveis de ensino. A FADEPE (sd) aponta alguns tipos que podem ser utilizados no ensino superior, dos quais destacamos os seguintes:

- Demonstração: pode ser entendida como uma forma de simulação quando revela os procedimentos necessários para a execução de uma determinada tarefa. Normalmente começa com a demonstração e explicação, por parte do professor, para depois os alunos terem também a oportunidade de repetirem o que foi demonstrado, corrigindo eventuais erros. Esta estratégia só é viável quando os grupos são constituídos por poucos alunos.

- Estudo de caso: o docente apresenta aos alunos um conjunto de factos, normalmente relativos a uma organização, para que estes os analisem e apresentem soluções. Estes factos podem incluir declarações de intervenientes, relatórios, organigramas, ou quaisquer outros elementos factuais e livres de interpretações. Depois de os alunos trabalharem o caso (individualmente ou em grupo) apresentam as suas conclusões ao resto da turma, para que sejam discutidas entre todos. Com os estudos de caso, os alunos contactam com situações com as quais se podem vir a deparar no exercício da sua futura profissão.

- Dramatização: é sobretudo utilizada na área das Ciências Humanas e procura o desenvolvimento, nos alunos, de determinadas competências, mais relacionais e do domínio afectivo. Exige, da parte do docente, um trabalho muito rigoroso, em especial porque não lhe é possível prever o que vai acontecer, o que vai ser dito e o que vai ser feito, obrigando a um planeamento cuidado.

2.4. Recursos audiovisuais

Cada vez mais os professores utilizam este tipo de recursos, para apoiarem o seu discurso, procurando assim captar e manter a atenção e a motivação dos alunos. Estes recursos podem ir desde um simples desenho até um qualquer *software* informático (FADEPE, sd). De acordo com a FADEPE (sd), os docentes do ensino superior não devem ignorar estes recursos, uma vez que (quando bem elaborados) têm mais potencial para despertar a atenção dos alunos do que simplesmente a exposição oral. Alguns exemplos de recursos audiovisuais muito utilizados são os diapositivos, vídeos, gravadores de voz e imagem (que podem ser úteis em simulações) e imagens.

No entanto, e ainda de acordo com a FADEPE (sd), estes recursos podem apresentar algumas desvantagens, nomeadamente o facto de os professores poderem sentir-se tentados a utilizá-los apenas para tornar as aulas mais atraentes, sem grandes preocupações de ordem pedagógica. Para além disto, pode acontecer que o aluno acabe por adoptar um papel de maior passividade, à medida que vai vendo uma apresentação de diapositivos, bem organizados, e que simplificam a matéria leccionada (FADEPE, sd). Outro problema comum é que o professor deve ter em conta que estes recursos audiovisuais devem ser encarados como auxiliares do processo de ensino e

não como única ferramenta utilizada (FADEPE, sd). Por fim, a FADEPE (sd) aponta ainda um outro problema, que consiste no facto de os professores deverem estar conscientes que os recursos audiovisuais, por mais simples que sejam, exigem preparação e conhecimentos para serem bem utilizados.

Para além destas estratégias, que, como já referimos, são consideradas pela FADEP (sd) como as mais recomendadas para o ensino superior, há ainda algumas que não queremos deixar de apontar, por acharmos que vão ao encontro das necessidades actuais, que têm vindo a surgir quer com o Processo de Bolonha quer com a evolução “normal” da sociedade. Estas estratégias vão no sentido de dar um papel muito activo ao aluno, procurando promover a sua participação, envolvimento e motivação, e passam, por exemplo, pela utilização de dinâmicas de grupo, pelo ensino baseado em projectos, pelo e-learning e pelos portefólios.

2.5. Dinâmicas de grupo

As dinâmicas de grupo apresentam-se como metodologias activas, que exigem a participação dos alunos enquanto membros de um grupo (Baginha, 1999). É uma estratégia centrada no grupo, mas que deve ter em conta também o indivíduo, valorizando a sua inserção no grupo e o seu contributo para o mesmo, em que se recorre sobretudo ao trabalho em equipa e que incentiva a cooperação entre os alunos (Baginha, 1999).

Esta estratégia também não é isenta de problemas, sendo que um dos principais poderá ser, na nossa opinião, o facto de os alunos nem sempre terem a maturidade suficiente para aceitarem as diferenças individuais, respeitando-se mutuamente, o que pode acarretar tensões e conflitos. Baginha (1999) aponta mais alguns problemas, nomeadamente:

- Problemas de estatuto: pode acontecer que, devido a diferentes estatutos sociais, cada indivíduo se sinta mais ou menos confortável perante o grupo, o que pode prejudicar o bom desenvolvimento do trabalho.

- Problemas ao nível da colaboração: a eficácia de um grupo depende, em grande medida, do grau em que os seus membros colaboram entre si. Desta forma, se não há verdadeira colaboração, alguns membros do grupo podem acabar por participar mais do que outros. A colaboração autêntica é fundamental, e ocorre quando o contributo de todos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Baginha (1999), deverá ser o professor a animar os grupos, mantendo-os motivados e com um bom clima.

2.6. Ensino baseado em projectos

O ensino baseado em projectos tem como componente essencial a necessidade que se coloca aos estudantes de aprenderem para conseguirem resolver um determinado problema, assegurando que estes estejam, de facto, activamente envolvidos no processo de aprendizagem. Já em 1938, o filósofo e educador John Dewey (1938, in Miller, 2004) defendia que os problemas estimulam o pensamento, e que à medida que o estudante adquire

novos conhecimentos, estes irão servir de base a novas descobertas. Um dos aspectos mais atractivos deste tipo de ensino prende-se com o facto de conseguir criar condições para que os alunos não esqueçam o que aprenderam, ao contrário do que acontece frequentemente no ensino dito tradicional (Miller, 2004). Desta forma, alunos e docentes elevam os seus níveis de motivação e de satisfação, o que resulta num processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz e mais recompensador para ambas as partes.

O ensino baseado em projectos processa-se, como já foi referido, colocando aos alunos determinados problemas que terão que resolver, através de, por exemplo, colocação de questões, debate de ideias, elaboração de planos e de experiências, recolha e análise de dados e comunicação de ideias e de resultados (Petrosino, sd).

De acordo com Petrosino (sd), há alguns aspectos que devem ser tidos em conta, quando se opta por este tipo de estratégia, nomeadamente:

- É essencial apoiar quer os alunos quer os professores envolvidos.
- É essencial prestar a devida atenção às questões levantadas pelos alunos.
- É essencial que o professor e os alunos estejam verdadeiramente comprometidos no trabalho e que, sobretudo o professor, detenha os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do projecto.

2.7. *E-learning*

De acordo com Bates (2008), *e-learning* pode definir-se como todo o tipo de actividades baseadas em computadores e/ou na internet, que apoiem o processo de ensino e de aprendizagem, quer este ocorra presencialmente ou à distância. Desta forma, o *e-learning* pode ser entendido como um *continuum*, que vai desde o simples apoio dado pelas novas tecnologias, em especial pela internet, à aula presencial, até um ensino que é desenvolvido totalmente *online* e à distância (Bates, 2008). Nichols (2008) apresenta uma definição simples, mas ao mesmo tempo completa, quando refere que o *e-learning* consiste na pedagogia melhorada pela tecnologia digital, salientando que esta estratégia deve sempre ser acompanhada pela pedagogia. Ainda de acordo com este autor (Nichols, 2008), há várias ferramentas que podem ser utilizadas no *e-learning*, entre as quais estão as listas de discussão, blogues e páginas web.

Como principais vantagens desta estratégia temos que (Nichols, 2008):

- O *e-learning* é conveniente e flexível, dando uma oportunidade para aprender a quase todos que assim o desejem.
- O *e-learning* potencia uma melhor aprendizagem do que as formas de educação mais tradicionais.
- O *e-learning* aumenta a competitividade das instituições de ensino.

Para além do *e-learning*, temos ainda o *blended-learning*, que podemos ver como uma estratégia “combinada”, dado que uma parte do processo de ensino-aprendizagem decorre de forma presencial, ao passo que outra parte decorre sob o formato de *e-learning*.

2.8. Portefólios

Quando se fala em portefólios de ensino-aprendizagem, referimo-nos, grosso modo, a uma colecção de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, trabalhos estes que devem estar sempre acompanhados por uma reflexão. Os portefólios potenciam o desenvolvimento de competências várias, ao mesmo tempo que permitem, entre outras coisas, avaliar a aquisição de conhecimentos.

Os portefólios de ensino-aprendizagem, pelas suas características e especificidades, têm vindo a ganhar terreno, não só no ensino superior, mas em todos os níveis de ensino, desde o jardim de infância (Barrett, 2002).¹

Poderíamos certamente continuar a referir inúmeras estratégias de ensino-aprendizagem, cada uma das quais com as suas especificidades, vantagens e desvantagens. No entanto, cremos que já abordamos as mais comuns e mais utilizadas, em especial no que respeita ao ensino superior.

A ter em conta que são muitos os docentes do ensino superior que utilizam apenas uma destas estratégias, sendo a mais comum a expositiva, quer por desconhecimento de outras quer por insegurança na sua utilização (FADEPE, sd). Por outro lado, há outros docentes que utilizam várias estratégias, apenas “porque sim”, sem procurarem averiguar se estas serão realmente as mais adequadas, quer aos seus objectivos, quer aos próprios alunos (FADEPE, sd). O ideal será, então, escolher umas estratégias em detrimento de outras, tendo sempre em conta os objectivos, os alunos e o próprio docente.

Por constituir o tema fulcral do nosso trabalho, desenvolveremos de seguida os portefólios, que, consistem, grosso modo, numa estratégia de ensino-aprendizagem activa, que exige a participação efectiva dos alunos, e que apresenta várias potencialidades e características distintivas.

3. Os portefólios de ensino-aprendizagem

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a palavra portfólio significa “pasta utilizada para guardar papéis, desenhos, mapas, etc.; dossier de projectos e trabalhos para apresentação profissional” e deriva do inglês portfolio e do italiano portafoglio, tendo aparecido pela primeira vez em 1772 (Kilbane & Milman, 2003).

Tradicionalmente, os portefólios têm sido muito utilizados na área da moda, marketing, publicidade e afins, áreas estas em que as pessoas sempre sentiram a necessidade de reunir os seus trabalhos de uma forma que reflecta o seu percurso profissional. Alarcão (2003, p.56) refere que o portefólio “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que outros possam apreciar e avaliar o seu valor a

¹ Ao longo deste trabalho teremos oportunidade de discutir, de forma mais aprofundada, a utilização dos portefólios de ensino-aprendizagem, pelo que não o faremos aqui.

partir do que ele próprio considera mais significativo”. Assim, e como teremos oportunidade de desenvolver mais adiante neste trabalho, o portefólio é uma construção pessoal e individualizada.

Do ponto de vista académico, e tal como acontece em tantos outros domínios, as definições encontradas para o conceito de portefólio são muitas. A título de exemplo, deixamos algumas que, na nossa opinião, definem bem esta ferramenta:

“Um portefólio é um conjunto de materiais organizados para um determinado objectivo, que demonstram a evolução do conhecimento e de aptidões de uma pessoa, ao longo do tempo. Os conteúdos, forma de organização e apresentação dos materiais variam muito, dependendo do seu público-alvo e do seu objectivo. De qualquer forma, todos os portefólios apresentam factos tangíveis do crescimento e desenvolvimento de um indivíduo.”(Adapt. de Kilbane & Milman, 2003, p.4)

“Portfolios são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante um período de tempo. Os Portfolios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direcções futuras.” (Jones & Shelton, 2006, pp. 18-19, in Gonçalves, 2006).

“Colecção organizada e planeada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afectivo.” (Valadares & Graça, 1998, in Gonçalves, 2004).

Gomes (2006) admite que a criação de portefólios é, apesar de ainda muito restrita a nível educacional, reconhecida por muitos professores como estratégia de ensino-aprendizagem, como instrumento de avaliação e ainda como ferramenta útil no desenvolvimento profissional dos professores. De uma forma mais sucinta, e de acordo com Gonçalves (2008), os portefólios constituem uma poderosíssima ferramenta, que permite acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, dando ênfase ao processo, mais do que ao resultado final. A este propósito, Susteín e Lovell (2000) referem também que o melhor portefólio é aquele que nunca cessa de mudar.

De acordo com Aurbach (2005; 2006), os portefólios assentam em 3 ideias fundamentais:

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Um portefólio conta a história de uma pessoa: é por este motivo que este é importante, por consistir no registo do que se alcançou, por ser um apanhado do que se produziu, por dizer algo acerca de quem a pessoa é. Ao longo do tempo, o portefólio torna-se num registo de como a pessoa se tornou no que é actualmente, comunicando o que é importante para ela. Os portefólios nunca passam de moda, porque evoluem com a pessoa, ao seu ritmo e de acordo com o seu próprio estilo. Quando se vê o portefólio de alguém, conseguimos perceber de que forma essa pessoa se desenvolveu, a nível intelectual, que aptidões tem e qual o seu grau de conhecimentos sobre os temas. Um portefólio é uma representação mais fiel do seu autor do que um curriculum vitae, ou de que uma série de provas de avaliação.

Um portefólio é mais um processo do que um produto: na sala de aula, o processo começa quando o professor e os alunos estabelecem expectativas e objectivos de aprendizagem. O professor (ou mesmo o aluno) determina o procedimento e os alunos tentam levá-lo a cabo. Depois disto, professor e alunos param para reflectir sobre o desempenho, tentando responder a questões como “o que funcionou?”, “o que pode ser melhorado e como?”, “o que é que devemos tentar para a próxima?”. Depois de ter em conta as críticas dos alunos e o *feedback* do professor, pode haver várias tentativas e outras tantas revisões. Eventualmente, este processo conduz à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e ao desenvolvimento de novas aptidões.

Um portefólio inclui sempre uma reflexão: se não existe reflexão, não existe portefólio, mas antes uma colecção de algo. A reflexão sobre o desempenho é tão importante como o próprio desempenho, uma vez que é aqui que o conhecimento se aprofunda e se torna parte integrante do seu autor. O ideal será que o portefólio contenha reflexões sobre as experiências e artefactos individuais, mas também uma reflexão mais abrangente, sobre o portefólio enquanto um todo. Esta é, possivelmente, a fase que uma grande parte das pessoas considera pouco motivadora uma vez que normalmente não fazem ideia daquilo que é esperado, nem de como o fazer. As pessoas podem também sentir que é algo arriscado de se fazer – devem apontar-se os próprios erros? Aqui, deve ter-se em conta se o portefólio está a ser desenvolvido apenas para uso individual, ou se irá ser apresentado a terceiros. Neste último caso, a reflexão pode ser encarada como uma oportunidade para mostrar porque é que o trabalho desenvolvido é importante e porque é que constitui motivo de orgulho.

Quando falamos de portefólios utilizados em contexto académico, encontramos na literatura dois “grandes” tipos, que têm características comuns, diferindo basicamente em dois aspectos – na sua autoria e nos seus avaliadores. Desta forma, temos por um lado o portefólio desenvolvido pelo aluno, que tem um objectivo óbvio de lhe permitir construir o seu processo de aprendizagem e ser avaliado numa determinada disciplina, e por outro lado o portefólio desenvolvido pelo professor, que consiste numa descrição dos principais trabalhos por ele realizados, e onde este deve descrever documentos e materiais que dêem indicações da sua qualidade pedagógica,

devendo também reflectir sobre estes mesmos documentos (Rodriguez-Farrar, 2006). Tal como acontece com os portefólios desenvolvidos por alunos, também estes podem servir para a avaliação do docente. No entanto, ao passo que no primeiro tipo, o avaliador será o professor da disciplina/unidade curricular, no segundo, os avaliadores poderão ser vários – os próprios colegas, os órgãos de gestão, conselhos de avaliação externos, os alunos, etc. Uma outra característica comum a ambos é o facto de potenciarem grandemente o desenvolvimento dos seus criadores, uma vez que lhes permitem pensar de forma crítica sobre o seu trabalho.

Também no que respeita aos objectivos, verificamos que os portefólios podem ter diversas finalidades. Esta diversidade leva Barrett (2005) a afirmar que este deve sempre ser acompanhado de um adjectivo que permita perceber o motivo pelo qual foi elaborado. No entanto, Gomes (2006) chama a atenção para o facto de que um mesmo portefólio poder ter mais do que um objectivo.

Assim, e apesar de todos os portefólios apresentarem provas evidentes e tangíveis das competências e desenvolvimento de quem o desenvolve, Kilbane e Milman (2003) defendem a existência de dois tipos de portefólio, que diferem sobretudo no seu objectivo e no seu público-alvo: portefólios de trabalho e portefólios de apresentação.

Quanto aos portefólios de trabalho, estes autores referem que estes são normalmente uma compilação extensa do trabalho de alguém, desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo, que pode compreender toda a carreira ou um período de tempo mais curto. Por exemplo, um portefólio de docente pode incluir planos de aulas, fotografias, apresentações criadas, bem como outros materiais desenvolvidos ao longo dos anos de ensino, procurando demonstrar os sucessos, fracassos, pontos fortes e fracos deste profissional. Ainda de acordo com Kilbane e Milman (2003), existem dois tipos de portefólio de trabalho: descritivo, que incentiva a reflexão e a auto-avaliação, procura descrever todos os passos dados no processo de ensino-aprendizagem; e de aprendizagem, que incentiva a reflexão e a auto-avaliação, enfatizando o trabalho e aprendizagens individuais do indivíduo.

Relativamente aos portefólios de apresentação, estes incluem uma mostra dos materiais que se podem encontrar no portefólio de trabalho de alguém. Também aqui podemos encontrar subtipos diferentes: portefólio de avaliação (Wolf & Dietz, 1998, in Kilbane & Milman, 2003), que deve apresentar informação que comprove o domínio do docente em determinadas áreas ou competências; portefólio de turma (Campbell et al., 2000; Halaydna, 1997; Shackelford, 1997; in Kilbane & Milman, 2003), que deve ilustrar o trabalho de uma turma (ou grupo), os seus esforços, progressos e resultados; portefólio de emprego (Wolf & Dietz, 1998, in Kilbane & Milman, 2003), que pretende dar a conhecer a um empregador informações sobre o candidato; portefólio showcase (Wolf & Dietz, 1998, in Kilbane & Milman, 2003), que procura demonstrar os melhores trabalhos de um indivíduo; e portefólio de ensino (Wolf & Dietz, 1998, in Kilbane &

Milman, 2003), que procura promover a aprendizagem de professores e de alunos.

A nível pedagógico, o objectivo dos portefólios consiste também em dar uma perspectiva mais rica das aptidões de um aluno, bem como em mostrar o seu desenvolvimento ao longo do tempo (Barrett, 2002). Gomes (2006), tal como Barrett (2005), defende que um mesmo portefólio pode ter diferentes objectivos. De facto, um portefólio de avaliação acaba também por ser um portefólio de aprendizagem, uma vez se pretende avaliar não apenas o produto final, mas também o processo, o percurso efectuado até se chegar ao produto, contendo reflexões, análises, sínteses, etc. (Gomes, 2006). Também por este mesmo motivo, demonstra todo um percurso de desenvolvimento pessoal, uma vez que pode ajudar os estudantes a compreenderem a sua própria aprendizagem e a forma como se desenvolveram ao longo do tempo (Barrett, 2005).

De acordo com Gomes (2006), um portefólio educacional, construído por alunos, deve conter os documentos seleccionados por estes, documentos estes que devem demonstrar o seu processo de crescimento. Na revisão da literatura que efectuámos, verificamos que há mais alguns aspectos a ter em conta aquando da construção e desenvolvimento de um portefólio.

3.1. A construção de um portefólio

Na construção de um portefólio, há vários aspectos a considerar, para que se consiga desenvolver um trabalho verdadeiramente útil e que vá ao encontro dos objectivos definidos. A este propósito Acerca disto, Aurbach (2006) defende que a construção de um portefólio deve ser feita “de trás para a frente”. Isto significa que um docente, quando planeia um portefólio para os seus alunos, deve seguir uma linha de raciocínio semelhante à que se segue:

1. Que aptidões e conhecimentos irão os alunos alcançar ao longo desta unidade? Quando isto está definido desde o início, os alunos saberão o que se espera deles e, quer alunos quer docentes terão o processo de avaliação facilitado;
2. Que produtos deverão os alunos desenvolver, de forma a demonstrarem que dominam os conhecimentos e aptidões definidos (trabalho escrito, apresentação, demonstração, projecto, website, etc.);
3. Como irão os produtos ser colocados no portefólio (vídeo, texto, etc.);
4. A reflexão assumirá a forma escrita ou oral? Irá haver lugar a *feedback* por parte do docente, colegas ou outros?;

De um modo mais prático, e reportando-se à construção do portefólio propriamente dita, Barrett (2002) fala-nos de cinco etapas: a recolha de materiais, a selecção dos mais adequados, a fase de reflexão e a de projecção e por fim a última etapa, de apresentação do portefólio. Por considerarmos que esta perspectiva é muito completa e tem em conta as fases necessárias ao

desenvolvimento de um portefólio, nas linhas seguintes, desenvolveremos um pouco cada uma delas.

Assim, numa primeira fase, de recolha, recolhem-se os artefactos que representem os maiores sucessos e oportunidades de desenvolvimento. Barrett (2002) alerta para o facto de não ser conveniente guardar tudo o que se fez, mas apenas o suficiente para demonstrar que se alcançaram determinados objectivos. Nesta fase, é determinante ter em conta os objectivos do portefólio e o público-alvo.

Durante a fase de selecção, devem rever-se e avaliar-se os artefactos recolhidos, identificando-se aqueles que demonstrem a aquisição de determinadas competências (Barrett, 2002). Com base nesta análise, o aluno deve decidir o que vai incluir no portefólio, sendo que os critérios de selecção devem reflectir os objectivos de aprendizagem pré-definidos (Barrett, 2002). Importará aqui realçar que um portefólio é sempre único e diferente de indivíduo para indivíduo, independentemente dos objectivos que levam à sua construção. Assim, quando se escolhem os materiais a incluir no portefólio, há que ter em conta alguns factores, sobre os quais falaremos nas linhas seguintes, mas também o próprio aluno e tudo aquilo que faz dele um ser único e diferente. De acordo com Aurbach (2006), a escolha de uns materiais em detrimento de outros depende de uma série de factores, sobre os quais se deve reflectir. Em primeiro lugar, deve pensar-se sobre o que se pretende transmitir com o portefólio e sobre qual o público-alvo. Em segundo lugar, deve pensar-se sobre o que colocar. Nesta fase, deve ter-se em conta tudo o que se produziu e que tenha utilizado aptidões e conhecimentos relevantes, podendo ser vantajoso colocar algumas questões, tais como: “o que é que produziu que mostra o que pode fazer e o que sabe?”; “de que é que se orgulha?”; “o que é que aprendeu realmente?”; “qual foi o impacto que o seu trabalho teve nas outras pessoas?”; “quais dos seus produtos e experiências mais o motivaram?”. Tal como já tivemos oportunidade de referir, devem sempre escolher-se artefactos que apoiem o objectivo do portefólio. Estes artefactos devem ser posteriormente contextualizados, através das reflexões. Em terceiro lugar, importa pensar sobre a sua organização, de como se vão organizar os materiais. Sempre que possível, os artefactos devem ser agrupados de uma forma lógica e coerente. Em quarto e último lugar, deve considerar-se em que formato irão ser apresentados os artefactos (gráficos, sons, filmes, textos, apresentações, páginas web, figuras, fotografias, etc.). Hamp-Lyons e Condon (2000) referem que os alunos, com ou sem ajuda dos professores, devem seleccionar os materiais que melhor reflectam as suas competências, ou seja, os mais representativos do seu trabalho. Esta selecção implica uma auto-avaliação, e leva os alunos a fazerem opções, de forma consciente e deliberada (Hamp-Lyons & Condon, 2000). Rief et al. (2000) comungam desta ideia, defendendo que todo e qualquer item num portefólio deve lá estar por uma razão – se não se sabe o porquê de determinado item estar no portefólio, então isso significa que ele não deve lá estar. Finalmente, mas não menos importante, há que ter em conta também o contexto cultural e

social em que o aluno está inserido, uma vez que este contexto poderá influenciar aquilo que o aluno permite que os professores e colegas saibam sobre eles (Rief et al., 2000).

Numa terceira etapa, a de reflexão, o aluno deve avaliar o seu próprio crescimento e o grau em que alcançou, ou não, os objectivos (Barrett, 2002). O autor deve pensar sobre cada material que resolveu incluir no portefólio. Com este processo, vai-se tornando mais consciente de si próprio enquanto “aprendiz” (Barrett, 2002). Para os alunos mais jovens, poderá ser útil colocar questões que orientem este processo de reflexão. Barrett (2002) recomenda ainda que se incluam reflexões acerca de cada material, e uma reflexão global, de todo o portefólio. Assim, de acordo com Aurbach (2006), para se fazer esta reflexão, deve procurar relacionar-se os elementos constantes do portefólio com a vida académica ou profissional. Deve, ainda, procurar dizer-se o que se faria diferente das próximas vezes. De acordo com esta autora (Aurbach, 2006), a reflexão não necessita ser muito extensa, mas deve fazer sentido para todos os que folheiem o portefólio. O Departamento de Instrução Pública da Carolina do Norte (North Carolina Department of Public Instruction) descreve o ciclo de reflexão, que passa por 5 etapas (Aurbach, 2006):

- i. Seleccionar os elementos a incluir no portefólio;
- ii. Descrever as circunstâncias (quem, o quê, quando, onde);
- iii. Analisar o que foi feito e porquê, bem como o seu significado;
- iv. Avaliar o impacto e/ou eficácia do que foi feito;
- v. Transformar (o que pode ser feito para melhorar, o que se aprendeu?).

Ainda de acordo com a mesma autora (Aurbach, 2006), quando não se reflecte sobre os produtos e o desempenho patentes no portefólio, está-se simplesmente a fazer uma colecção de factos. Hamp-Lyons e Condon (2000) defendem ainda que este elemento, de reflexão, mostra mais do que o simples desempenho do autor do portefólio. A reflexão expõe também informações significativas sobre o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem decorreu. Para Sustain e Lovell (2000), a reflexão constitui a oportunidade para que os alunos demonstrem a autenticidade dos seus trabalhos. Assim, defendem algumas estratégias que os docentes podem (e devem) utilizar, para ajudarem os alunos nesta tarefa, que nem sempre é fácil. De acordo com estes autores (Sustain & Lovell, 2000), os docentes devem procurar pensar em formas de ajudar os seus alunos a serem autênticos; fornecendo-lhes algumas técnicas que lhes permitam demonstrar essa autenticidade.

Neste sentido, as técnicas apontadas por Sustain e Lovell (2000) passam por aquilo a que os autores denominam “ser reflexivo”. O objectivo aqui será, sobretudo, evitar situações em que os alunos escrevam reflexões “falsas”, apenas para terem uma boa classificação e para irem ao encontro daquilo que imaginam que o professor quer. Na verdade, ao longo dos anos, vamos aprendendo que não é adequado termos muito de nós próprios nos

nossos trabalhos, ou que os outros serão capazes de nos avaliar melhor do que nós próprios. Assim, aprendemos a não confiar na nossa capacidade de auto-avaliação e de análise do nosso próprio trabalho. No entanto, há algumas questões que os professores podem colocar aos seus alunos, de forma a conseguirem ajudá-los neste processo de reflexão, nomeadamente:

O que é que sabe agora que não sabia antes?

O que é que consegue fazer agora que não se conseguia antes?

O que é que faz agora que não fazia antes?

Se tivesse que escolher um trabalho que melhor represente o esforço que fez, qual seria? Porquê?

Quando revê o seu trabalho, que critérios utiliza para fazer alterações?

Porque é que escolheu estes documentos para fazerem parte do portefólio?

O que é que mais o surpreende no seu trabalho?

O que é que faria diferente?

O que é que quer que as pessoas aprendam sobre si, ao lerem o seu portefólio? De que forma é que acha que isto poderá acontecer?

Mostre algo em que tenha estado a trabalhar para melhorar.

Ao passar em revista os artefactos que inclui no portefólio, acha que falta alguma coisa?

Quais são as relações existentes entre os artefactos que incluiu no portefólio?

Comparando o seu portefólio agora e este mesmo portefólio há seis meses, o que mudou?

O que é que acha que foi mais difícil de conseguir e porquê?

Procura-se, então, e ainda de acordo com Sustain e Lovell (2000), dar algumas ferramentas aos alunos, para que estes demonstrem a autenticidade dos seus trabalhos. Neste ponto, será importante que os alunos olhem para o que aprenderam e o relacionem com o que é esperado deles. Um portefólio bem construído não diz apenas “aqui estou eu e o meu trabalho”, mas também diz “foi assim que fui ao encontro do que era esperado”. Desta forma, é fundamental que os alunos saibam exactamente aquilo que se espera deles e é fundamental também que os objectivos definidos pelos professores sejam alcançáveis.

Seguem-se alguns exemplos de questões que podem ser colocadas aos alunos, para os ajudar a articular o seu trabalho com os padrões pré-definidos:

Como leitor, o que é que eu devo saber sobre este trabalho que me ajude a compreender a forma como pensa e como trabalha?

O que é que quer que o seu trabalho diga aos outros acerca de si? O que é que ele diz, de facto, acerca de si? Quais são as diferenças?

O que é que me pode mostrar que aprendeu, que eu não consiga saber de outra forma?

Olhe para aquilo que é pedido e encontre, no seu portefólio,

trabalhos que ilustrem de que forma alcançou cada aprendizagem prevista.

De que forma é que o conteúdo do seu portefólio vai ao encontro dos objectivos desta unidade curricular?

Concluída a reflexão, será altura do aluno comparar o que foi alcançado com os padrões pré-estabelecidos, definindo também objectivos para o futuro (Barrett, 2002), após o que se apresenta o portefólio ao público-alvo. Este público-alvo pode ser constituído por professores e colegas, devendo ser aceites críticas e sugestões de melhoria.

São estas as principais etapas a que o aluno deve dar atenção, aquando do desenvolvimento do seu portefólio de ensino-aprendizagem. Independentemente dos objectivos a que se propõe, será importante planear o seu trabalho e levá-lo a cabo de uma forma organizada e sistemática, não deixando nada ao acaso.

3.2. Portefólios digitais

De acordo com Santos (2008), actualmente, os portefólios digitais são das tecnologias mais utilizadas em contexto de ensino-aprendizagem, tendo como objectivos facilitar a interacção, a comunicação e a colaboração, promover a reflexão e a pesquisa e demonstrar de que forma ocorreu a aprendizagem, quer nos alunos quer nos professores.

Os portefólios digitais apresentam os mesmos materiais e a sua construção passa pelas mesmas fases que os portefólios tradicionais, mas são desenvolvidos, naturalmente, num suporte digital, podendo utilizar-se uma grande combinação de tecnologias, como, por exemplo registos áudio, bases de dados, folhas de cálculo, vídeos, textos, etc. (Kilbane & Milman, 2003). Estes portefólios podem ser armazenados em CD's, DVD's ou serem acessíveis através da web. Barrett (2002) alerta para a necessidade de se ter em conta dois aspectos, aquando da construção de um portefólio digital: por um lado o aspecto multimédia, uma vez que será necessário dominar algumas ferramentas informáticas; e por outro lado o portefólio propriamente dito (recolha e selecção de materiais, reflexões, etc.).

Algumas vantagens dos portefólios digitais são, segundo Kilbane e Milman (2003), as seguintes:

- **Acessibilidade:** uma vez que as fontes digitais podem ser reproduzidas de uma forma rápida e com custos baixos. O mesmo acontece com os portefólios em formato digital, que se podem disponibilizar a um número muito maior de pessoas, independentemente (ou quase) da sua localização, e em qualquer altura.

- **Portabilidade:** os portefólios digitais são consideravelmente mais fáceis de transportar do que os tradicionais, em papel.

- **Criatividade:** com um portefólio digital, alunos e professores podem dar largas à sua criatividade, podendo mais facilmente sublinhar a importância de determinados produtos, por exemplo. Por outro lado, à medida que vão explorando softwares, na elaboração do seu portefólio, ganham conhecimentos que poderão mais tarde aplicar em contexto de

ensino-aprendizagem.

- Tecnologia: os portefólios digitais são a melhor forma de alunos e professores comunicarem a forma como integram a tecnologia naquilo que aprendem.

- Autoconfiança: o processo de criação de um portefólio digital aumenta a confiança dos alunos e dos professores nas suas próprias aptidões profissionais. Apesar de isto já acontecer com o desenvolvimento dos portefólios tradicionais, a preparação dos materiais num formato digital exige que o aluno desenvolva novos conhecimentos e aptidões, o que vai resultar no aumento da autoconfiança.

- Comunidade: uma vez que os portefólios digitais podem ser facilmente reproduzidos e partilhados, estes podem ser disponibilizados a várias pessoas, em grupos que possam beneficiar desta partilha. Ao partilhar o seu portefólio com os colegas, por exemplo, partilham-se também ideias e recursos.

3.3. A utilização dos portefólios no processo de ensino-aprendizagem

Uma das utilizações mais comuns dos portefólios, em contexto de ensino-aprendizagem, será provavelmente a avaliação das aprendizagens. Acerca disto, Sustain e Lovell (2000) referem que, apesar do portefólio consistir num documento muito pessoal e, conseqüentemente, difícil de avaliar de acordo com padrões pré-definidos, é possível utilizá-lo com essa finalidade. No entanto, ressaltam que será de grande importância que os professores dêem aos alunos as estratégias necessárias para que estes compreendam estes padrões. De acordo com estes autores (Sustain & Lovell, 2000), um bom professor encarrega os alunos de mostrarem de que forma é que aquilo que aprenderam vai ao encontro dos padrões pré-definidos. Assim, para definir estes padrões será necessário um planeamento cuidadoso e, sobretudo, individualizado (Sustain & Lovell, 2000). Significa isto que, dado que cada portefólio demonstra múltiplos conhecimentos, deverá ser, também, avaliado de múltiplas formas.

De acordo com Sustain e Lovell (2000), os portefólios, utilizados na avaliação das aprendizagens apresentam algumas vantagens, nomeadamente:

Atribuem a responsabilidade da avaliação, aos próprios avaliados. O portefólio é um documento, onde um estudante demonstra em que medida alcançou os objectivos delimitados.

Mostram o percurso de aprendizagem dos alunos, bem como a sua individualidade.

Valorizam actividades que são normalmente desvalorizadas nas escolas.

Ainda no que respeita à avaliação das aprendizagens, importará aqui reflectirmos um pouco sobre como avaliar. Neste sentido, Garcia e Melo (2008) referem que a avaliação permite, não só explorar que tipo de informação foi adquirida, mas também que competências específicas os

alunos demonstram. Assim, a avaliação permitirá aos alunos regularem o seu próprio processo de aprendizagem e reduzirem o fosso existente entre o que aprenderam de facto e o que esperavam aprender (Garcia & Melo, 2008).

No entanto, e apesar da maioria dos autores consultados utilizar o portefólio, em grande medida, como um método de avaliação, acreditamos que este possa também ser utilizado, com sucesso, como um instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

De facto, conforme refere Sá-Chaves (2003), o portefólio reflexivo consiste, precisamente, numa modalidade de aprendizagem, que se diferencia das demais porque redefine o papel tradicional do professor na sua relação com os alunos. Acrescentaríamos ainda que a construção de um portefólio reflexivo poderá contribuir para conhecer melhor cada aluno, o que permite regular a sua aprendizagem (Silva, 2006). Isto porque, como já tivemos oportunidade de referir, o portefólio é um processo sempre em desenvolvimento, que implica uma construção contínua e que propicia um crescimento também ele contínuo. Tal como refere Shulman (1998), o processo de construção de um portefólio não é simples, uma vez que este deve consistir nos trabalhos dos alunos que reflectam o ensino efectuado. Já Grusko (1998) acrescenta que os alunos envolvidos na criação de portefólios começaram a perceber que o processo de aprendizagem está, naturalmente, sujeito ao erro e posterior correcção.

Sá-Chaves (2000) defende que o portefólio reflexivo consiste numa estratégia que facilita a aprendizagem e que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de quem o desenvolve, constituindo uma síntese pessoal daquilo que o seu autor aprendeu.

Gomes (2008) vai um pouco mais longe, quando refere que um portefólio, ainda que possa ter como principal objectivo a avaliação das aprendizagens, acaba sempre por assumir uma vertente de desenvolvimento de competências, uma vez que os alunos se envolvem activamente no seu desenvolvimento e reflectem sobre o que foi feito, sobre como foi feito e sobre o que irá ser feito de seguida. Ao mesmo tempo, se o professor for acompanhando o trabalho do aluno, terá a oportunidade de detectar falhas e de as corrigir atempadamente (Gomes, 2008). Ainda de acordo com esta autora (Gomes, 2008), este processo permitirá também ao próprio professor fazer uma auto-análise das suas práticas, e reflectir acerca das suas abordagens, podendo funcionar também como uma espécie de auto-avaliação.

II – Objectivos

Tendo em conta a revisão da literatura que realizámos, verificámos que existe uma grande panóplia de estratégias de ensino-aprendizagem, sendo que diferentes docentes utilizam diferentes estratégias, pelos mais diversos motivos. Verificámos também que os portefólios de ensino-aprendizagem podem constituir-se como ferramentas extremamente úteis no processo de ensino-aprendizagem. Assim, definimos como principal objectivo deste estudo, saber se os docentes utilizam os portefólios de ensino-aprendizagem. Como operacionalização deste objectivo, procuramos, desta forma:

- Saber que tipo de portefólio utilizam os docentes.
- Saber se utilizam os portefólios enquanto ferramenta de avaliação e como o fazem.
- Saber quais os critérios de avaliação utilizados.
- Saber se utilizam os portefólios enquanto estratégia de suporte ao ensino e como o fazem.

III – Metodologia

A investigação em ciências sociais pode assumir diferentes formas e servir diferentes objectivos. Babbie (2001) apresenta três objectivos fundamentais das investigações em ciências sociais, sendo que um mesmo estudo pode ter (e tem frequentemente) mais do que um objectivo. Assim os objectivos de exploração prendem-se com a necessidade de o investigador se familiarizar com determinado assunto, que normalmente está ainda pouco estudado. Este tipo de estudo é efectuado por três motivos – para satisfazer a curiosidade do investigador e a sua necessidade de compreender melhor determinados fenómenos; para testar a viabilidade de efectuar uma investigação mais aprofundada; e para desenvolver os métodos que serão empregues em eventuais estudos futuros. Outro objectivo da investigação em ciências sociais, de acordo com Babbie (2001), pode ser a descrição, que implica fazer um retrato dos fenómenos observado. Um terceiro objectivo pode ser explicar o porquê de determinados acontecimentos.

Para a concretização dos objectivos que definimos, optámos por proceder à realização de uma investigação qualitativa. Efectuámos, então, um estudo exploratório, basicamente descritivo e interpretativo, sem pretensões de explicar relações entre variáveis.

Desta forma, desenvolvemos um questionário (Anexo I), que foi disponibilizado electronicamente, num site concebido para esse efeito. Babbie (2001) refere que este é um método muito útil para recolher dados que descrevam uma determinada população, grande demais para ser observada directamente, o que era o caso na nossa investigação.

Na construção do questionário, foram concebidas questões fechadas e questões abertas, dependendo do que pretendíamos saber. Procuramos que

todas as questões fossem claras e isentas de ambiguidade, bem como relevantes para a nossa investigação e para a concretização dos objectivos definidos.

Babbie (2001) defende que se realize um pré-teste aos questionários, antes de se proceder à sua aplicação. Como tal, antes de o disponibilizarmos juntos dos participantes, pedimos a cinco colegas que respondessem. Verificamos assim que o questionário desenvolvido não apresentava problemas, pelo que decidimos avançar para a sua divulgação junto da população em estudo. Esta população era constituída por docentes do ensino superior, pelo que entrámos posteriormente em contacto com os mesmos, sobretudo através de correio electrónico, onde se solicitava a colaboração dos docentes e onde se disponibilizava uma ligação à página *web*, onde o questionário podia ser respondido. Nichols et al. (sd, in Babbie, 2001) defendem que esta técnica de aplicação de questionários é mais eficiente do que as convencionais (por exemplo o telefone ou mesmo presencialmente) e não parece resultar numa menor qualidade dos dados.

No que respeita à amostra, podemos considerar que esta é uma amostra por conveniência, não aleatória, tendo como principal critério a acessibilidade e a disponibilidade dos docentes contactados.

Foram enviadas mensagens de correio electrónico, directamente, a 1019 docentes do ensino superior. Para além destas, enviamos ainda mensagens para as listas de distribuição de três faculdades de uma Universidade, e para duas outras Universidades, não nos sendo por isso possível saber quantos docentes a terão recebido. Preencheram o questionário 290 indivíduos.

Para a análise dos dados, procedemos à análise de conteúdo e à realização de algumas estatísticas descritivas, sobretudo para as variáveis de caracterização. Assim, em termos de estatística descritiva apresentam-se quadros de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

Para as variáveis quantitativas são determinadas as estatísticas mais relevantes, nomeadamente os valores médios obtidos, os valores do desvio padrão que representam a dispersão, o coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa, os valores mínimos e máximos observados.

A análise de conteúdo (Bardin, 1977) consiste num conjunto de técnicas que permitem analisar um discurso, que pode ser oral ou escrito. Estas técnicas permitem ultrapassar a incerteza, tornando mais válidas as leituras realizadas e, por outro lado, permite enriquecer essas leituras, porque se lê mais atentamente descobrindo novos conteúdos ou esclarecendo determinados elementos. Desta forma, aplicamos esta técnica às questões de resposta aberta, criando categorias de análise.

IV – Resultados

Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 290 indivíduos, docentes do ensino superior, sendo que um pouco mais de metade (56%) são do sexo feminino (Quadro 1).

A idade apresenta um valor médio de 44,0 anos, com uma dispersão de valores de 22%. Os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 25 e 68 anos (Quadro 2). Não responde a esta questão, um indivíduo.

Quadro 1. Distribuição dos participantes consoante o género

	Frequência	Percentagem %
Feminino	162	55,9
Masculino	128	44,1
Total	290	100,0

Quadro 2. Distribuição dos participantes consoante a idade

	N	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação	Mínimo	Máximo
Idade	289	44,0	9,9	22%	25	68

No que respeita às áreas de formação, estas são muito variadas, com as mais frequentes a serem a Economia, Gestão, Direito, Geografia, História, Ciências da Educação, Linguística e Matemática. Um dos sujeitos não respondeu a esta questão (Quadro 3).

Quadro 3. Área de formação

	N	%		N	%
Economia	20	6,9	Ciências económicas	1	,3
Gestão	18	6,2	Ciências Musicais	1	,3
Direito	16	5,5	Ciências Políticas, Germanística, História	1	,3
Geografia	16	5,5	Ciências Veterinárias	1	,3
História	14	4,8	Comunicação Audiovisual	1	,3
Ciências da Educação	12	4,1	Comunicação social	1	,3
Linguística	10	3,4	Desporto e Saúde	1	,3
Matemática	10	3,4	Economia e gestão	1	,3
Biologia	8	2,8	Educação especial	1	,3
Medicina	8	2,8	Electrónica de Potência	1	,3
Psicologia	7	2,4	Eng. Informática	1	,3
Medicina Veterinária	6	2,1	Eng ^a Electrotécnica	1	,3

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N	%		N	%
Sociologia	6	2,1	Eng ^a Mecânica	1	,3
Arquitectura	5	1,7	Eng ^a Química	1	,3
Enfermagem	5	1,7	Engenharia Electrotécnica, Informática	1	,3
Engenharia	5	1,7	Engenharia de produção	1	,3
Filosofia	5	1,7	Engenharia/ Estatística	1	,3
Não responde	4	1,4	Ensino da Matemática	1	,3
Ciências da Comunicação	4	1,4	Ensino de Biologia e Geologia	1	,3
Ciências do Desporto	4	1,4	Ensino de Inglês e Alemão	1	,3
Engenharia Civil	4	1,4	Ergonomia, Saúde Ocupacional, Saúde Pública	1	,3
Estudos Clássicos	4	1,4	Estética musical	1	,3
Línguas e Literaturas Modernas	4	1,4	Estudos Alemães	1	,3
Antropologia	3	1,0	Estudos Humanísticos	1	,3
Arqueologia	3	1,0	Filologia clássica	1	,3
Ciências da Saúde	3	1,0	Filologia Românica – Literatura Portuguesa	1	,3
Educação Física	3	1,0	Finanças	1	,3
Letras	3	1,0	Física	1	,3
Línguas e Literaturas Clássicas	3	1,0	Genética quantitativa e Melhoramento animal	1	,3
Ciências Farmacêuticas	2	,7	Gestão Financeira	1	,3
Engenharia Mecânica	2	,7	Hidrologia	1	,3
Estudos Germanísticos (Inglês/Alemão)	2	,7	Inglês, Literaturas, Tradução	1	,3
Estudos Literários	2	,7	Jornalismo	1	,3
Farmácia	2	,7	Línguas e Culturas	1	,3
Filologia Germânica	2	,7	Literatura	1	,3
Inglês e Alemão	2	,7	Literatura Inglesa	1	,3
Medicina Dentária	2	,7	Literatura Portuguesa	1	,3
Artes Plásticas - Escultura	1	,3	Literaturas românicas	1	,3
Belas Artes	1	,3	Marketing	1	,3
Biologia Geologia	1	,3	Musicologia Histórica / Direcção Coral e Orquestra	1	,3
Biologia/Ciências Biomédicas	1	,3	Pintura	1	,3
Biologia/Neurociências	1	,3	Psicologia, Gestão	1	,3
Bioquímica, Genética	1	,3	Química Aplicada, Biotecnologia, Microbiologia	1	,3
Bioquímica, Microbiologia	1	,3	Relações Internacionais	1	,3
Ciência Política e Relações Internacionais	1	,3	Semiótica	1	,3
Ciências da informação	1	,3	Sociolinguística	1	,3

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N	%		N	%
Ciências do Ambiente. Química Analítica.	1	,3	Tecnologias de Informação	1	,3
Ciências Farmacêuticas, Gestão	1	,3	Turismo	1	,3
Ciências Humanas	1	,3	Zootenia	1	,3
Total				290	100,0

No que se refere ao grau académico, verificam-se 4 não respostas, que correspondem a 1,4% da amostra. O grau académico predominante é Doutoramento, com 60%, seguido de Mestrado, com 23% e de Agregação, com 9% e Licenciatura, com 8%. Observa-se ainda a existência de um docente com Bacharelato (Quadro 4).

Quadro 4. Grau académico

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	,3
Licenciatura	24	8,4
Mestrado	65	22,7
Doutoramento	169	59,1
Agregação	27	9,4
Total	286	100,0

Na amostra, o tempo de leccionação apresenta um valor médio de 16,6 anos, com uma dispersão de valores de 56%. Os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 1 e 41 anos. Não responderam a esta questão 12 docentes (Quadro 5).

Quadro 5. Anos de leccionação

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. de Variação	Mínimo	Máximo
Anos de leccionação	278	16,6	9,4	56%	1	41

No gráfico seguinte, ilustra-se a distribuição de valores do tempo de leccionação.

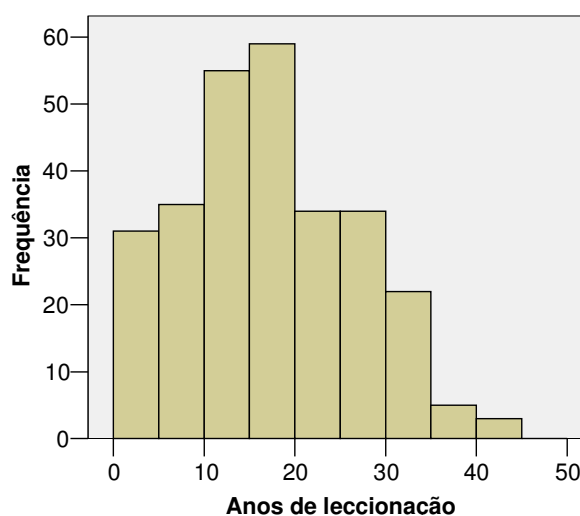


Gráfico 1. Distribuição de valores do tempo de leccionação

Pode observar-se que a distribuição do tempo de leccionação é mais frequente entre os 10 e 20 anos, seguida dos tempos até 10 anos e entre 20 e 30 anos.

Relativamente à categoria/função exercida, temos que a categoria predominante é Professor Auxiliar, com 50%, seguida de Assistente, com 27% e de Professor Associado, com 12%. Observam-se ainda as categorias Professor Associado com Agregação e Professor Catedrático, cada um com 4% e ainda 2,6% de Leitores e um Bolseiro. Nesta questão, verificam-se 23 não respostas, que correspondem a 7,9% da amostra (Quadro 6).

Quadro 6. Função/categoria

	Frequência	Percentagem
Não responde	23	7,9%
Bolseiro	1	,4
Leitor	7	2,6
Assistente	71	26,6
Prof. Auxiliar	135	50,6
Prof. Associado	31	11,6
Prof. Associado com Agregação	10	3,7
Prof. Catedrático	12	4,5
Total	267	100,0

Como pode observar-se no Quadro 7, as áreas de formação são as mais variadas, com as mais frequentes a serem a Economia, Direito, História, Geografia, Gestão e Linguística.

Quadro 7. Área científica de formação

	N	%		N	%
Economia	17	5,9	Dentisteria Operatória	1	,3
Direito	15	5,2	Desenv. Curricular e Form. de Professores	1	,3
História	14	4,8	Design e conforto	1	,3
Geografia	13	4,5	Sistemas de Informação Geográfica	1	,3
Gestão	12	4,1	Didáctica da Matemática	1	,3
Linguística	8	2,8	Diversas	1	,3
Não responde	7	2,4	Educação Especial	1	,3
Ciências da Comunicação	6	2,1	Educação física	1	,3
Ciências da Educação	6	2,1	Electronica	1	,3
Matemática	6	2,1	Electrotecnia	1	,3
Psicologia	6	2,1	Energia	1	,3
Sociologia	6	2,1	Eng ^a Mecânica	1	,3
Biologia	5	1,7	Engenharia de Produção e Sistemas	1	,3
Estatística	5	1,7	Engenharia dos Recursos Hídricos	1	,3
Línguas	5	1,7	Engenharia económica	1	,3
Arqueologia	4	1,4	Engenharia/Biotecnologia	1	,3
Arquitectura	4	1,4	Epidemiologia e Saúde Pública	1	,3
Enfermagem	4	1,4	Epistemologia	1	,3
Engenharia Civil	4	1,4	Espanhol	1	,3
Filosofia	4	1,4	Estratégia Empresarial	1	,3
Marketing	4	1,4	Estudos Artísticos	1	,3
Bioquímica	3	1,0	Estudos Literários	1	,3
Botânica	3	1,0	Exercicio e Saúde	1	,3
Contabilidade	3	1,0	Geologia	1	,3
Desenho	3	1,0	Geometria	1	,3
Estudos Clássicos	3	1,0	Gestão de Organizações de Saúde	1	,3
Farmacologia	3	1,0	Gestão em Saúde	1	,3
Finanças	3	1,0	Histologia	1	,3
Fisiologia	3	1,0	Informática	1	,3
Literatura e Cultura	3	1,0	Integração Curricular das TIC	1	,3
Antropologia	2	,7	Latim	1	,3
Ciências da Educação Física	2	,7	Licenciatura em	1	,3

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N	%		N	%
			enfermagem - médico-cirúrgica		
Ciências do Comportamento	2	,7	Língua estrangeira	1	,3
Comunicação	2	,7	Língua francesa	1	,3
Engenharia Mecânica	2	,7	Língua, cultura inglesa	1	,3
Genética	2	,7	Línguas clássicas	1	,3
Língua Alemã	2	,7	Línguas e Ciências Sociais	1	,3
Língua Portuguesa	2	,7	Línguas e culturas clássicas, Língua portuguesa	1	,3
Línguas e Literaturas	2	,7	Línguas e tradução	1	,3
Literatura Portuguesa	2	,7	Literatura Alemã	1	,3
Medicina	2	,7	Literatura comparada	1	,3
Medicina Veterinária	2	,7	Literatura Tradução	1	,3
Microbiologia	2	,7	Literaturas Lusófonas, Estudos Pós-Coloniais	1	,3
Música	2	,7	Medicina dentária	1	,3
Saúde Ocupacional	2	,7	Metodologia da Investigação	1	,3
Tecnologias de Informação	2	,7	Neurofarmacologia	1	,3
Anestesiologia e cirurgia	1	,3	Neuropatologia e Epilepsia	1	,3
Arte e Multimédia	1	,3	Nutrição, Investigação, Medicina	1	,3
Avaliação, Supervisão, Didácticas	1	,3	Optometria	1	,3
Biocinética	1	,3	Pedagogia	1	,3
Ciências do Desporto	1	,3	Projecto	1	,3
Ciência e Tecn. Animal – Nutrição, Alimentação	1	,3	Química Analítica	1	,3
Ciência Política e Relações Internacionais	1	,3	Relações Internacionais	1	,3
Ciência Política, Antropologia, Direito	1	,3	Reprodução Animal	1	,3
Ciências da informação	1	,3	Saúde Pública	1	,3
Ciências do Desporto	1	,3	Semântica, Pragmática, Linguística do Texto	1	,3
Ciências Jurídico-Económicas	1	,3	Sistemas de e-learning	1	,3
Ciências Musicais - Sociologia da Música	1	,3	Tecnologia Farmacêutica	1	,3
Ciências Sociais	1	,3	Turismo	1	,3
Cultura Clássica,	1	,3	Veterinária, Bioquímica	1	,3
Currículo e Supervisão	1	,3	Zootecnia, Agronomia e Medicina Veterinária	1	,3
			Total	290	100,

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

N	%	N	%
		0	

No que se refere às unidades curriculares leccionadas, verificam-se 38 não respostas, que correspondem a 13,1% da amostra. Seis elementos da amostra (2,1%) respondem várias, os restantes indicam as mais diferentes unidades curriculares (Anexo 2).

Tipo de aulas leccionadas

Quanto a esta questão, verificam-se 149 não respostas, que correspondem a 51,4% da amostra. Os docentes que respondem a esta questão assinalam os seguintes tipos de aulas: 80,1% das respostas válidas indicam aulas teórico-práticas, 46% assinalam aulas teóricas e 41% aulas prática, sendo a opção orientação tutorial assinalada por 15% dos docentes que responderam a esta questão (Quadro 8).

Quadro 8. Tipo de aulas leccionadas

	N	%
Tipo de aulas: T	65	46,1%
Tipo de aulas: P	58	41,1%
Tipo de aulas: T/P	113	80,1%
Tipo de aulas: OT	21	14,9%

Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas

Na resposta à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, que estratégias de ensino-aprendizagem utiliza?”, verificam-se 163 não respostas, que correspondem a 56,2% da amostra; a questão “Porque optou por utilizar cada uma destas estratégias?” teve 166 não respostas, que correspondem a 57,2% da amostra e a questão “Especifique como o faz” teve 170 não respostas, que correspondem a 58,6% da amostra (Quadro 9).

Para melhor compreender quais as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes, procedeu-se à categorização das respostas, verificando-se que as respostas mais frequentes são a Exposição teórica e Trabalhos práticos; Exposição teórica, Trabalhos práticos e Apresentações pelos alunos; e Exposição teórica, Trabalhos práticos e Discussão.

Verificam-se ainda uma panóplia de estratégias, referidas por um menor número de docentes, como a análise de textos, projectos, estudos de caso, entre outras.

Quadro 9. Categorização das respostas dadas à questão “nas unidades curriculares que lecciona, que estratégias de ensino-aprendizagem utiliza?”

	N	%
Não responde	163	56,6
Exposição teórica, Trabalhos práticos	35	12,1
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Apresentações pelos alunos	8	2,8
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Discussão	7	2,4
Exposição teórica	5	1,7
Exposição teórica, Discussão	5	1,7
Trabalhos práticos	5	1,7
Exposição teórica, Discussão, Apresentações pelos alunos	3	1,0
Exposição teórica, Apresentações pelos alunos, Discussão	2	,7
Exposição teórica, Discussão em grupo	2	,7
Exposição teórica, Estudos de caso, Trabalhos práticos	2	,7
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Apresentações pelos alunos, Discussão	2	,7
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Discussão em grupo	2	,7
Exposição teórica, Trabalhos práticos, E-learning	2	,7
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Estudos de caso	2	,7
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Filmes	2	,7
Projectos	2	,7
Análise crítica, Investigação, Trabalhos grupo	1	,3
Análise de textos	1	,3
Descoberta guiada, Trabalhos práticos	1	,3
Estudos de caso, Filmes	1	,3
Estudos de caso, Trabalhos práticos, Apresentações pelos alunos, Discussão em grupo	1	,3
Exposição teórica, Apresentações pelos alunos, Visitas de estudo	1	,3
Exposição teórica, Blended-learning	1	,3
Exposição teórica, Estudos de caso	1	,3
Exposição teórica, Estudos de caso, Apresentações pelos alunos	1	,3
Exposição teórica, Estudos de Caso, Discussão	1	,3
Exposição teórica, Estudos de Caso, Trabalhos práticos	1	,3
Exposição teórica, Estudos de caso, Trabalhos práticos, Apresentações pelos alunos, Discussão em grupo	1	,3
Exposição teórica, Estudos de caso, Trabalhos práticos, Discussão em grupo	1	,3
Exposição teórica, Filmes, Discussão	1	,3
Exposição teórica, Participativa	1	,3
Exposição teórica, Participativas	1	,3
Exposição teórica, Projecto, Investigação	1	,3
Exposição teórica, Trabalhos práticos, E-learning, Discussão	1	,3
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Investigação, Apresentações pelos alunos	1	,3
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Projecto, Investigação	1	,3
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Projectos	1	,3
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Projectos, E-learning	1	,3

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N	%
Exposição teórica, Trabalhos práticos, Seminários	1	,3
Exposição teórica, Visitas de estudos	1	,3
Interactividade	1	,3
Interactivo; case-based approach	1	,3
Motivação e interesse dos alunos	1	,3
Participativas	1	,3
Portefólio reflexivo, Trabalhos práticos	1	,3
Práticas	1	,3
Reflexão	1	,3
Relação impessoal	1	,3
Slides, Journal Clubs	1	,3
Trabalho colaborativo, reflexivo, Investigação	1	,3
Trabalhos de grupo, Estudos de caso, Investigação	1	,3
Trabalhos individuais	1	,3
Trabalhos práticos, Discussão	1	,3
Trabalhos práticos, Discussão em grupo	1	,3
Trabalhos práticos, Filmes	1	,3
Trabalhos práticos, Projecto, Investigação	1	,3
Total	290	100,0

Utilização de portefólios

Note-se, em primeiro lugar que 56,2% da amostra não responde a esta questão. Das respostas válidas, 30,7% utilizam portefólios (correspondentes a 13,4% do total da amostra).

Quadro 10. Respostas dadas à questão “nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	88	30,3	69,3
Sim	39	13,4	30,7
Total	127	43,8	100,0
Não responde	163	56,2	
Total	290	100,0	

A análise seguinte permite perceber que tipo de portefólio utilizam os docentes. Note-se, em primeiro lugar, que na análise subsequente, 163 docentes (56,2% da amostra) não responde à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?” e 88 docentes (30,3% da amostra) respondem que não utilizam portefólios. Assim sendo, esta análise incide apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”.

Relativamente aos docentes que utilizam portefólio, o tipo digital é utilizado por 71,8% desses docentes, o “papel e lápis” é utilizado por 46,2% e outro tipo é utilizado por 7,7%. Podemos assim concluir que, dos docentes que utilizam o portefólio, o portefólio digital é o mais utilizado (Quadro 11).

Quadro 11. Respostas dadas à questão “que tipo de portefólio utiliza?”

	N	%
Digital	28	71,8%
“Papel e lápis”	18	46,2%
Outro	3	7,7%

A análise seguinte permite saber se os docentes utilizam os portefólios enquanto ferramenta de avaliação ou enquanto estratégia de apoio ao ensino.

Novamente, esta análise incide apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”.

Relativamente aos docentes que utilizam portefólio, 79,5% utilizam-no como estratégia de apoio ao ensino e cerca de 66,7% como estratégia de avaliação (Quadro 12).

Quadro 12. Respostas dadas à questão “qual a sua função?”

	N	%
Estratégia de avaliação	26	66,7%
Estratégia de apoio ao ensino	31	79,5%

Podemos assim concluir que cerca de dois terços dos docentes que utilizam o portefólio, também o utilizam como ferramenta de avaliação, embora a percentagem que o utiliza como apoio ao ensino seja superior.

Utilização de portefólios enquanto ferramenta de avaliação

Esta análise permite saber de que forma é que os docentes utilizam os portefólios enquanto ferramenta de avaliação, bem como saber quais os critérios de avaliação por eles utilizados. Novamente, importa referir que esta análise incide apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”.

Após fazermos a categorização das respostas dadas à questão “Quando pede aos alunos que entreguem um portefólio, que tipo de orientações lhes dá?” (Quadro 9), verificamos a existência de 21 respostas diferentes, dadas por 19 docentes (20 indivíduos não respondem a esta questão). Destes 19 docentes, 18 fornecem um guião aos alunos. Temos ainda três outras respostas: explicação do conceito de portefólio, realização de seminários sobre portefólios e indicação de bibliografia adequada.

Quadro 13. Categorização das respostas dadas à questão “Quando pede aos alunos que entreguem um portefólio, que tipo de orientações lhes dá?”

	N
Guião do trabalho	18
Explicação do conceito de portefólio	1
Seminários sobre portefólios	1
Indicação de bibliografia adequada	1
Total de respostas	21

Relativamente à questão seguinte “Estabelece, de antemão, alguns critérios?”, novamente 20 indivíduos não respondem. Dos restantes, 17 (43,6%) respondem afirmativamente (Quadro 10).

Quadro 14. Respostas dadas à questão “Estabelece, de antemão, alguns critérios?”

	N	%
Não responde	20	51,3
Sim	17	43,6
Não	2	5,1
Total de respostas	39	100

No que se refere à questão “Que tipo de documento espera receber? Especifique.”, optámos por não fazer a categorização das respostas, devido ao facto de estas serem extremamente diversificadas e também porque assim poderemos ter uma noção mais completa e realista daquilo que os docentes responderam. Temos então 20 indivíduos que não respondem, sendo que os restantes 19 apresentam respostas tão diferentes como “Documento que revela capacidade de compreensão dos problemas, exposição sistemática e resolução de questões práticas”, “Estrutura e escrita semelhante a dissertação de mestrado”, ou “Uma visão real do que foi dado nas aulas práticas, do que aprenderam, dos seus progressos.” (Quadro 11).

Quadro 15. Respostas dadas à questão “Que tipo de documento espera receber? Especifique.”

	N
Não responde	20
Como se fosse para fazer uma apresentação.	1
Depende do tema e do objectivo do trabalho.	1
Documento que revela capacidade de compreensão dos problemas, exposição sistemática e resolução de questões práticas.	1
Documentos que os alunos escolhem e que seja revelador daquilo que são capazes, com que se identifiquem e que os ajudem a ultrapassar obstáculos.	1
Espelho do percurso de aprendizagem dos alunos, com suas dificuldades, limitações, reflexões, que traduzam a construção de um processo de desenvolvimento	1

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N
profissional	
Estrutura e escrita semelhante a dissertação de mestrado.	1
Documentos em vários registos e um relatório síntese de análise do portefólio.	1
Os pedidos na proposta de trabalho: fotografias ou vídeos.	1
Relatório crítico e justificativo do trabalho realizado.	1
Relatório, apresentação "tipo slides".	1
Um documento bem organizado, que espelhe os aspectos fundamentais dos conteúdos leccionados na disciplina, que possa futuramente servir como material de apoio para o aluno, não só ainda no contacto da sua vida académica, mas também laboral.	1
Um documento esteticamente apelativo e com informação técnica mínima necessária para a realização física do projecto	1
Um documento que cumpra os critérios estabelecidos.	1
Um documento que retrate o percurso do estudante ao longo do ensino clínico.	1
Um dossier com os trabalhos realizados em aula e corrigidos, posteriormente, pelos alunos.	1
Um portefólio A3 com peças escritas e desenhadas	1
Um portefólio em formato A3, devidamente encadernado com argolas, onde constem todas as fases do trabalho, ou seja, os esboços feitos durante o ano e o trabalho final.	1
Um quadro explicativo com parágrafos e com um seguimento lógico.	1
Uma visão real do que foi dado nas aulas práticas, do que aprenderam, dos seus progressos.	1
Total de respostas	39

Quanto aos motivos que levaram os docentes a utilizar portefólios na avaliação, temos novamente 20 não respostas. Após a categorização das respostas dos restantes 19 indivíduos, constatamos que o principal motivo apontado é a avaliação de competências, referido 8 vezes. É também de referir o “estimular a motivação dos alunos”, apontado 3 vezes e o “estimular o trabalho de pesquisa dos alunos”, apontado 2 vezes (Quadro 12).

Quadro 16. Categorização das respostas dadas à questão “Porque optou por utilizar portefólios na avaliação?”

	N
Avaliação de competências	8
Estimular a motivação dos alunos	3
Estimular o trabalho de pesquisa dos alunos	2
Potenciar a aprendizagem	1
Prática corrente	1
Acompanhamento dos alunos	1
Auto-avaliação por parte dos alunos	1

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

	N
Por ser uma ferramenta de design	1
Por ter em vista a Dissertação de Mestrado Integrado	1
Total de respostas	19

Relativamente aos critérios de avaliação dos portefólios utilizados, após a categorização das respostas, temos 51 critérios diferentes apontados, sendo o mais frequente (10 respostas) “conteúdos/elementos recolhidos”. Há ainda 6 respostas que vão no sentido da estruturação do trabalho, 5 que valorizam a adequação ao tema/tarefa e 5 que valorizam a apresentação e a discussão do trabalho (Quadro 13).

Também aqui não respondem 20 indivíduos.

Quadro 17. Categorização das respostas dadas à questão “Quais os critérios de avaliação (dos portefólios) que utiliza?”

	N
Conteúdo/elementos recolhidos	10
Estruturação do trabalho	6
Adequação ao tema/tarefa	5
Apresentação e discussão do trabalho	5
Expressão escrita	4
Objectividade	3
Rigor científico	3
Apresentação estética	3
Criatividade/originalidade	3
Reflexão sobre aspectos relevantes	3
Clareza	2
Coerência	1
Cumprimento dos prazos	1
Empenho/iniciativa	1
Sem critérios definidos	1
Total	51

Na resposta à questão “este ano lectivo, é a primeira vez que utiliza este tipo de método?”, 21 indivíduos não respondem (correspondentes a 53,8%), ao passo que 17 (43,6%) respondem negativamente (Quadro 14).

Quadro 18. Respostas dadas à questão “Este ano lectivo, é a primeira vez que utiliza este tipo de método?”

	N	%
Não responde	21	53,8
Não	17	43,6
Sim	1	2,6
Total	39	100

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Quando questionados sobre os resultados obtidos em anos anteriores, 14 indivíduos dos 17 que já tinham utilizado esta estratégia, referem que os resultados foram positivos. Estes correspondem a 82,3%. Apenas 1 indivíduo (5,9%) aponta os resultados como sendo negativos (Quadro 15).

Quadro 19. Respostas dadas à questão “Se não, quais os resultados dos anos anteriores?”

	N	%
Não responde	1	5,9
Positivos	14	82,3
Razoáveis	1	5,9
Negativos	1	5,9
Total	17	

Vinte e três docentes (59%) não respondem à questão “para o próximo ano lectivo, pensa manter esta estratégia? Porquê?”. Dois (5,1%) não sabem se a irão manter e os restantes referem que sim, ainda que os motivos sejam diferentes (Quadro 16).

Quadro 20. Respostas dadas à questão “Para o próximo ano lectivo, pensa manter esta estratégia? Porquê?”

	N	%
Não responde	23	59
Não sabe	2	5,1
Sim, porque os resultados têm sido positivos	4	10,3
Sim, porque os alunos trabalham mais e melhor	1	2,6
Sim, porque permite uma avaliação mais completa	1	2,6
Sim, porque parece ser o melhor método de avaliação	1	2,6
Sim, por ser uma componente importante do processo de avaliação	2	5,1
Sim, porque os alunos obtêm bons resultados	1	2,6
Sim, porque é uma estratégia adequada	1	2,6
Sim, pelo desenvolvimento profissional	1	2,6
Sim	2	5,1
Total	39	100

Utilização de portefólios enquanto método de apoio ao ensino

Esta análise permite saber como é que os docentes utilizam os portefólios enquanto estratégia de suporte ao ensino e também porque o fazem.

Esta análise incide apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”.

Nestas questões, optámos por não categorizar as respostas, devido à

sua grande diversidade, e também porque assim permite perceber melhor a opinião dos respondentes.

Assim, na resposta à questão “especifique como o faz”, temos 28 não respondidas. Os restantes 11 indivíduos apresentam, como já referimos, respostas bastante diversificadas, que vão desde “depende da unidade curricular” até “criação de um documento organizativo com a definição da metodologia de avaliação, planificação das aulas, calendarização da avaliação, equipa docente e horário de atendimento, horário de funcionamento da unidade curricular, sumários, programa da disciplina e bibliografia a utilizar, recursos e instrumentos de avaliação utilizados, os registos de avaliação e assiduidade dos alunos” (Quadro 17).

Quadro 21. Respostas dadas à questão “Especifique como o faz”

	N
Não responde	28
Depende da UC. São muitas.	1
É atribuída uma tarefa "macro" que exige o desenvolvimento de "micro" tarefas. Os alunos vão realizando essas "micro" tarefas de forma autónoma, tendo no entanto sempre o acompanhamento da docente. O papel desta não é dar respostas, mas sim orientar (indicando possíveis fontes, materiais...) os alunos na direcção que lhes permitirá encontrar as respostas que necessitam.	1
Os alunos trabalham no portefólio que é sistematicamente visto pelo professor que vai fazendo as emendas que entende e explicando a matéria sobre os desenhos desenvolvidos pelo aluno, ficando o aluno com um instrumento de trabalho e de aprendizagem.	1
Não utilizo.	1
Reuno documentação que depois sintetizo num ppt.	1
Pela discussão dos testemunhos que cada estudante decide incluir no portefólio, o docente vai orientando a reflexão, sugerindo temas de pesquisa para dar resposta a necessidades sentidas, lançando questões e desafios, com base nos acontecimentos do dia a dia, no contexto da prestação de cuidados que estimulam os estudantes a partilhar as suas opiniões, dar sugestões aos colegas, argumentar e discutir as decisões de cada um na prática dos cuidados, fundamentando-as cientificamente, o que contribui para a construção do pensamento crítico.	1
Criação de um documento organizativo com a definição da metodologia de avaliação, planificação das aulas, calendarização da avaliação, equipa docente e horário de atendimento, horário de funcionamento da unidade curricular, sumários, programa da disciplina e bibliografia a utilizar, recursos e instrumentos de avaliação utilizados, os registos de avaliação e assiduidade dos alunos.	1
Colocação de elementos no material de apoio do woc	1
Apresento trabalhos de vários artistas.	1
Os exercícios que vão sendo realizados em aula, são integrados no portefólio.	1
Tendo em conta os aspectos descritos anteriormente.	1
Total	39

Na resposta à questão “Porque optou por utilizar esta estratégia”, temos mais uma vez 28 não respostas e também aqui as restantes 11 respostas são muito diversificadas, indo desde “para preparar os alunos para uma dissertação de Mestrado” até “permite desenvolver a autonomia dos alunos e testar um maior número de competências”.

Quadro 22. Respostas dadas à questão “Porque optou por utilizar esta estratégia?”

	N
Não responde	28
Para preparar os alunos para uma Dissertação de Mestrado.	1
Permite desenvolver a autonomia dos alunos e testar um maior número de competências.	1
Ainda não pensei noutra.	1
Não utilizo.	1
Para organizar as aulas e facilitar a vida aos alunos	1
Porque considero útil	1
A primeira vez que utilizei foi uma experiência, para tentar dar resposta à necessidade de acompanhar os estudantes à distância e como foi positiva, porque permitiu um acompanhamento mais efectivo, continuei a utilizar inclusive quando estou com os estudantes diariamente no contexto, pois permite a reflexão diária das actividades realizadas, decisões tomadas, etc. em tempo útil.	1
Permite uma maior organização do funcionamento da unidade curricular, bem como permite aos alunos a obção de toda a informação necessária relativa à unidade curricular.	1
Por ser adequada ao processo de aprendizagem	1
Para melhor compreensão da matéria, cultura visual e conhecimento.	1
Porque é uma forma de implementar a avaliação contínua.	1
Total	39

V – Considerações finais

Em função dos dados obtidos, procuraremos analisar os resultados, no sentido de obter resposta aos objectivos que definimos para este trabalho, bem como apontar algumas limitações e constrangimento do estudo. Para finalizar, apresentaremos algumas sugestões para investigações futuras. Devemos, no entanto, salientar que, dadas as características deste estudo, não poderemos generalizar os resultados para toda a população de docentes do ensino superior.

Desta forma, podemos constatar que, relativamente ao objectivo principal, saber se os docentes utilizam os portefólios de ensino-aprendizagem, 30,7% dos docentes que respondem à questão, fazem-no afirmativamente. Esta é uma percentagem relativamente baixa, que poderá ser explicada, pelo menos em parte, pela falta de conhecimento que os docentes do ensino superior têm sobre esta ferramenta. De facto, aquando da aplicação do questionário, vários docentes entraram em contacto connosco com o objectivo de obterem algumas explicações sobre portefólios, nomeadamente o que são e para que servem. Ainda relacionado com o uso dos portefólios, não podemos deixar de referir um dado interessante, obtido na resposta à questão “nas unidades curriculares que lecciona, que estratégias de ensino-aprendizagem utiliza?”. De facto, nesta questão, a maioria dos respondentes referem a utilização da exposição teórica, elaboração de trabalhos práticos, discussões e apresentações feitas pelos alunos, havendo apenas um docente que refere utilizar os portefólios nas suas aulas. Este dado parece contrariar o resultado obtido na questão seguinte “nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”, em que, como já referimos, 30,7% dos indivíduos que respondem, o fazem afirmativamente.

No que respeita à operacionalização do nosso objectivo, nomeadamente saber que tipo de portefólio utilizam os docentes, podemos afirmar que, dos 39 docentes que responderam à questão, 71,8% utilizam o portefólio digital, ao passo que 46,2% utilizam uma versão mais “tradicional” a que chamámos de papel e lápis, ou seja, sem recorrer às novas tecnologias na sua apresentação. Apesar do papel e lápis ainda ser muito utilizado, parece aqui que as novas tecnologias estão também a ser aproveitadas.

Pretendíamos também saber se os docentes utilizam os portefólios enquanto ferramenta de avaliação e como o fazem. Podemos verificar que 66,7% dos docentes participantes neste estudo utilizam os portefólios como uma ferramenta de avaliação, fazendo-o das mais variadas formas. A maioria dos docentes diz elaborar um guião do portefólio, que servirá como orientador para os alunos, no desenvolvimento do mesmo, e 43,6% dos respondentes estabelecem, de antemão, alguns critérios para a avaliação dos portefólios. Estes critérios são, por exemplo o conteúdo/elementos recolhidos, que engloba o maior número de respostas. São também referidos outros critérios como a estruturação do trabalho, adequação ao tema/tarefa,

apresentação e discussão do trabalho, expressão escrita, objectividade, rigor científico, apresentação estética, criatividade/originalidade, reflexão sobre aspectos relevantes e clareza, entre outros. Chamamos aqui a atenção para a reflexão, que apesar de ser um aspecto fundamental na elaboração de portefólios, é referida apenas por 3 participantes.

Procurámos também perceber o porquê de os docentes terem optado pela utilização dos portefólios na avaliação e constatámos que o motivo mais vezes apontado é a avaliação de competências. Contudo, devemos salientar também algumas ocorrências de respostas que vão no sentido de aumentar a motivação dos alunos e de potenciar a aprendizagem.

Apenas um docente (correspondente a 2,6%) refere ter sido este o primeiro ano lectivo em que utiliza os portefólios na avaliação de competências, ao passo que 43,6% já o utilizaram em anos anteriores. Destes, a grande maioria (82,3%) aponta os resultados como positivos, e pensa continuar a utilizar esta estratégia no próximo ano lectivo.

O último objectivo acessório que definimos era saber se os docentes do ensino superior utilizam os portefólios enquanto estratégia de suporte ao ensino e como o fazem. Através dos dados, verificamos que 79,5% dos docentes utilizam, de facto, os portefólios enquanto método de apoio ao ensino, fazendo-o das mais variadas formas. Chamamos no entanto a atenção para o facto das respostas dadas irem no sentido de permitir um maior envolvimento e motivação dos alunos (“... para tentar dar resposta à necessidade de acompanhar os estudantes...”; “para facilitar a vida aos alunos”; “permite desenvolver a autonomia dos alunos...”). Quando pedimos aos docentes que especifiquem de que forma é que utilizam os portefólios, as respostas também são muito variadas. Ao passo que alguns docentes se limitam a disponibilizar alguns elementos aos alunos, outros parecem percorrer todo um percurso, com os alunos, de desenvolvimento de trabalhos, acompanhando-os e orientando-os até alcançarem os objectivos propostos.

Em jeito de conclusão, acrescentaríamos apenas que, apesar de, pelo menos aparentemente, os portefólios ainda não serem muito utilizados no processo de ensino-aprendizagem, esta é uma ferramenta muito valorizada pelos docentes que a utilizam, representando, na opinião deles, uma mais valia para os alunos e uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

Este estudo apresenta várias limitações, sendo que a principal está relacionada com a amostra. Apesar de termos tido um grande número de respostas ao questionário (290), apenas 39 docentes utilizam portefólios de ensino-aprendizagem. Para além disto, a amostra não foi aleatória, mas sim de conveniência, sendo apenas abordados os docentes que têm endereço de correio electrónico e que o utilizam. Tudo isto impossibilita a generalização dos resultados. Também o questionário utilizado na recolha dos dados carece de algumas melhorias, caso seja utilizado em investigações futuras.

Devido a constrangimentos de vária ordem, não nos foi possível fazer

a análise de alguns dados, análise esta que seria uma grande mais valia para este estudo, nomeadamente da relação entre a utilização de portefólios e o tempo de leccionação, as unidades curriculares leccionadas e mesmo a idade dos docentes.

Apesar destas limitações, acreditamos que o estudo que desenvolvemos contribui para uma melhor compreensão dos portefólios enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem e da forma como estes são utilizados no ensino superior.

Para estudos futuros, sugerimos uma análise mais aprofundada das relações entre variáveis como a idade, área de formação, unidades curriculares leccionadas, grau académico e função/categoria e a utilização de portefólios de ensino-aprendizagem.

Outra sugestão vai no sentido de saber se a utilização dos portefólios de ensino-aprendizagem tem consequências na motivação dos alunos ou mesmo no seu desempenho académico.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Brasil: Cortez Editora.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (Ed), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp.93-100). Lisboa: Edições Colibri.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Aurbach, E. (2006). *About portfolios*. Consultado a 6 de Abril, 2009, em http://www.aurbach.com/files/About_Portfolios.pdf.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Baginha, M. L. (1999). *Dinâmica de grupo*. Lisboa: IIEFP.
- Balcells, J. P.; Martin, J. L. (1985). *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, H. C. (2002). *Electronic Portfolio handbook*. Consultado a 6 de Abril, 2009, em <http://electronicportfolios.org/handbook/handbook.pdf>.
- Barrett, H. C. (2005). *The Research on Portfolios in Education*. Consultado a 6 de Abril, 2009, em <http://electronicportfolios.org/ALI/research.html>.
- Barrett, H. C. (2005). *White Paper – Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Consultado a 6 de Abril, 2009, em <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>.
- Bates, T. (2008). *What is e-learning?* Consultado a 01 de Junho, 2009, em <http://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-e-learning/>.
- Bidarra, G. & Festas, I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 175-195.
- Cachapuz, A. F. (2000). A procura da excelência na aprendizagem, In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Consultado a 16 de Fevereiro, 2008, em <http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000,%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>.
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Ed), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp.55-62). Lisboa: Edições Colibri.
- Coll, C. (1992). As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In L. B. Leite (Ed.), *Piaget e a*

- Escola de Genebra* (pp. 164-196). São Paulo: Editora Cortez.
- Dias, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Ed), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 63-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Editorial Verbo (2001).
- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora. Consultado em <http://www.infopedia.pt>.
- Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco. (sd). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Consultado a 28 de Maio de 2009, em http://www.fadep.com.br/restrito/conteudo_pos/UNKNOWN_PARA_METER_VALUE.doc.
- Ferro, A. M. (1999). *O método expositivo*. Lisboa: IIEFP.
- Flores, M. A.; Carvalho, A. A.; Arriaga, C.; Aguiar, C.; Alves, F. F.; Viseu, F.; Morgado, J. C.; Costa, M. J. & Morais, N. (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior. Um estudo na Universidade do Minho*. Consultado a 3 de Março de 2009, em <http://www.gage.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>.
- García, M. I. & Melo, J. M. (2008). A theoretical approach to the digital portfolio – a strategic method of knowledge management in the university. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (Eds), *E-portfolio in education: practices and reflections* (pp. 21-35). Coimbra: Associação de professores de Sintra.
- Gomes, M. J. (2006). *Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas*. Consultado a 6 de Abril, 2009, em http://moodle.eb23-drjoaquimbarros.edu.pt/file.php/10/portefolios_digitais.pdf.
- Gomes, M. J. (2008). Educational potential of e-portfolios – from student learning to teacher professional development. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (Eds), *E-portfolio in education: practices and reflections* (pp.13-20). Coimbra: Associação de professores de Sintra.
- Gonçalves, S. (2001). *O Estudo Científico da Aprendizagem: As Perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Sócio-Cognitiva. Colectânea de Textos – Teorias da Aprendizagem, Práticas de Ensino: contributos para a formação de professores*. Consultado a 5 de Maio, 2009, em http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf.
- Gonçalves, M. L. (2004). *Portfolio: um instrumento de avaliação*. Consultado a 11 de Maio, 2009, em <http://portfolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/1.PortfolioAPPI04.pdf>.
- Gonçalves, M. L. (2006). *Portfolio: aprender, ensinar, formar*. Consultado a 10 de Maio, 2009, em <http://portfolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/11.PortfolioBraga06.pdf>.
- Gonçalves, M. L. (2008). *Portfolio, uma ferramenta pedagógica*. Consultado

- a 10 de Maio, 2009, em <http://portfolio.alfarod.net/descricao.php>.
- Grusko, R. (1998). Realizing the Power of Reflection. In G. Martin-Kniep (Ed), *Why am I doing this? Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment* (pp.99-111). Portsmouth: Heinemann.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: principles for practice, theory, and research*. New Jersey: Hampton Press.
- Kilbane, C. R. & Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portfolio handbook: a how-to guide for educators*. Boston: Pearson education, Inc.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education*, 7(2), 215-236.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-conteúdos – Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, J. (2004). Problem-based learning in organizational behavior class: solving students' real problems. *Journal of Management Education*, 28 (5) 578-590.
- Nérici, I. G. (1992). *Metodologia do ensino: uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas.
- Nichols, M. (2008). *E-learning in context*. Consultado a 01 de Junho, 2009, em <http://akoaootea.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf>.
- Patrício, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior: urgência, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Ed), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 73-82). Lisboa: Edições Colibri.
- Petrosino, A. (sd). *Background knowledge and theory*. Consultado a 01 de Junho, 2009, em <http://college.cengage.com/education/pbl/background.html>.
- Raposo, N. (1996). Desenvolvimento e formação do pessoal do ensino superior. *Anais Universitários. Ciências Sociais e Humanas. In memoriam Dr. Duarte Simões. Número especial 1996*, 139-154.
- Reimão, C. (2001). Apresentação do colóquio. In C. Reimão (Ed), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 19-28). Lisboa: Edições Colibri.
- Rief, L.; Finnegan, M. & Gannett, C. (2000). Who's the teacher?, In B.S. Sustain & J.H. Lovell (Eds) *The portfolio standard: how students can show us what they know and are able to do* (pp.62-76). Portsmouth: Heinemann.

- Rodriguez-Farrar, H. B. (2006). *The teaching portfolio: a handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows*. Consultado a 11 de Maio, 2008, em http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/handbooks/teach_port.pdf.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N. 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólio Reflexivo e os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Consultado a 23 de Julho, 2008, em <https://woc.esec.pt/esec/getFile.do?tipo=2&id=3710>.
- Santos, H. E. (2008). *Portefólios digitais como recurso e estratégia para o desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolio a theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Silva, A. P. (sd). *Avaliação de competências com portfólio*. Consultado a 11 de Maio, 2008, em http://www.proformar.org/revista/edicao_20/ava_comp_portfolio.pdf.
- Silva, N. M. (2006). *O Portfólio Reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional – Um estudo na formação pós-graduada*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Sustein, B. S. (2000). Be reflective, be reflexive, and beware: innocent forgery for inauthentic assessment. In B. S. Sustein & J. H. Lovell (Eds), *The portfolio standard: how students can show us what they know and are able to do* (pp.3-14). Portsmouth: Heinemann.
- Sustein, B. S. & Lovell, J. H. (2000). *The portfolio standard: how students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth: Heinemann.
- Vaz, M. da P. P. (1989). *Contributos para o estudo do curso magistral. Relatório de uma aula teórico-prática com vista às provas de aptidão pedagógica e capacidade científica para a passagem da categoria de assistente estagiária à de assistente, não publicado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vaz, M. da P. P. (1990). Algumas reflexões em torno da validade do curso magistral. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 269-288.
- Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.1, 10-27.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexos

Anexo I – Questionário apresentado aos docentes do ensino superior

Anexo II – Unidades curriculares leccionadas pelos respondentes ao questionário

Anexo I – Questionário apresentado aos docentes do ensino superior

Este questionário destina-se a recolher informação para a realização de um trabalho intitulado: A instrumentalidade dos portefólios de ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária².

A sua resposta é muito importante para este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e serão alvo de tratamento estatístico.

Teresa Lopes Janelas

1. Sexo:
2. Idade:
3. Área de formação:
4. Grau académico:
5. Há quantos anos lecciona:
6. Função/categoria:
7. Área científica de leccionação:
8. Unidades curriculares leccionadas:
9. Tipo de aulas (T/TP/P/OT):
10. Nas unidades curriculares que lecciona, que estratégias de ensino-aprendizagem utiliza?
11. Porque é que optou por utilizar cada uma destas estratégias?
12. Especifique como o faz.
13. Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?

Continuar apenas em caso afirmativo

² Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira.

14. Que tipo de portefólio utiliza?
 - a. Digital
 - b. “Papel e lápis”
 - c. Outro
15. Qual a sua função: estratégia de avaliação ou estratégia de apoio ao ensino?

Relativamente à utilização de portefólios enquanto ferramenta de avaliação:

16. Quando pede aos alunos que entreguem um portefólio, que tipo de orientações lhes dá?
17. Estabelece, de antemão, alguns critérios?
18. Que tipo de documento espera receber? Especifique.
19. Porque é que optou por utilizar portefólios na avaliação?
20. Quais os critérios de avaliação (dos portefólios) que utiliza?
21. Este ano lectivo é a primeira vez que utiliza este tipo de método?
22. Se não, quais os resultados dos anos anteriores?
23. Para o próximo ano lectivo, pensa manter esta estratégia? Porquê?

Relativamente à utilização de portefólios enquanto método de apoio ao ensino:

24. Especifique como o faz.
25. Porque é que optou por utilizar esta estratégia?

Anexo II – Unidades curriculares leccionadas pelos respondentes ao questionário

A pessoa com disfunções cardiovasculares	Anatomofisiologia humana	Cálculo ii
Actividade física	Anestesiologia	Campo literário e campo dos media
Actividades hospitalares ii	Animais de companhia, desporto e lazer	Cartografia e expressão gráfica
Administração pública e processos administrativos	Anteprojecto – área de sistemas de conversão energia	Cartografia temática
Alemão – documentação e multimédia	Antropologia filosófica	Catástrofes ambientais e sociedade
Alemão – língua	Antropologia visual	Cidadania e direitos humanos
Alemão – língua e cultura contemporânea	Aquisição de segunda língua	Cidade e património urbano
Alemão – técnico	Arqueologia africana	Cidade portuguesa
Alemão jurídico	Arqueologia da antiguidade tardia	Ciência do conforto
Álgebra	Arqueologia de campo	Ciências dos materiais
Algebra linear	Arqueologia islâmica	Cinesiologia biomecânica
Alimentação e dietética	Arquitectura	Citizenship and migration policies
Alimentos e tenologias de alimentos para animais	Arte clássica	Climatologia
Análise complexa	Arte portuguesa	Clínica de dentisteria conservadora i e ii
Análise da obra de arte	Arte românica e gótica em portugal	Codicologia
Análise de custos	Avaliação das aprendizagens em matemática	Cognição e aprendizagem
Análise de dados	Avaliação de currículos e programas	Collegium musicum
Análise de dados em sociologia	Avaliação de projectos	Combustão
Análise de ensino	Avaliação e percepção da paisagem	Comércio internacional
Análise de estruturas	Avaliação económica em saúde	Complementos de econometria
Análise de impacto ambiental	Avaliação educacional	Comportamento animal
Análise de materiais pré- e proto-históricos	Avanços de nutrição animal	Comportamento do consumidor
Análise de sistema object-oriented usando uml	Bases de análise linguística	Comportamento organizacional
Análise de sistemas de saúde	Bases gerais de zootecnia	Composição
Análise e tratamento de dados	Betão armado	Comunicação social
Análise em variedades	Biocatálise aplicada	Concepção, gestão e avaliação de projectos de formação
Análise energética e impacte ambiental	Biologia celular	Conhecimento e cultura
Análise financeira	Biologia das plantas sem semente	Construção de conhecimento e dificuldades no aprender
Análise geográfica	Biologia do solo	Contabilidade
Análise instrumental	Biologia molecular	Contabilidade analítica
Análise matemática i, ii, iii, iv	Biologia vegetal i	Contabilidade das sociedades
Análise multivariada da informação geográfica	Biologia vegetal ii	Contabilidade de gestão
Anatomia e morfologia vegetal	Biometria	Contabilidade financeira
Anatomia normal	Bioquímica	Contabilidade pública
	Bioquímica i	Contratos
	Biosistema planta-solo_água-atmosfera	Controlo e aprendizagem motora
	Botânica	
	Botânica	
	Cad de acessórios	
	Cálculo financeiro	
	Cálculo i	

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Conversão de energia	Didática da matemática e conhecimento	Economia industrial
Correntes musicais, clássico e romântico	Dinâmica dos territórios	Economia internacional
Criação de coleções	Dinâmicas fluviais	Economia monetária internacional
Crítica musical	Direito comercial	Economia portuguesa
Cultura alemã	Direito constitucional	Economia pública
Cultura clássica	Direito da comunicação	Economia regional
Cultura clássica grega	Direito da concorrência	Ecossistemas aquáticos
Cultura clássica latina	Direito da informação	Educação básica e seus contextos
Cultura inglesa	Direito da segurança social	Educação para a saúde
Cultura romana	Direito das obrigações	Elementos de engenharia bioquímica
Democracia e boa governança	Direito das sociedades	Endodontia
Dentisteria operatória	Direito das sociedades comerciais	Enfermagem de neonatologia
Deontologia das práticas educativas	Direito de empresa	Enfermagem de saúde infantil e pediátrica
Deontologia e legislação farmacêutica	Direito do consumo	Enfermagem do adulto e do idoso
Desempenho de organizações de saúde	Direito do desporto	Enfermagem do aparelho genito-urinário
Desenho	Direito dos contratos	Enfermagem do aparelho respiratório
Desenho de comunicação	Direito e sociedade	Enfermagem médico-cirúrgica
Desenho de figura	Direito económico	Engenharia da reacção química i
Desenho de representação	Direito fiscal	Engenharia da reacção química ii
Desenvolvimento curricular	Direito internacional penal	Engenharia sanitária e ambiental
Desenvolvimento de recursos humanos	Direito internacional privado	Ensino clínico
Desenvolvimento do professor e processos de formação	Direito internacional publico	Ensino clínico em contexto de medicina, cirurgia e ortopedia
Desenvolvimento e aconselhamento psicológico em contextos educativos	Direito privado comparado	Ensino clinico i, ii e iii
Design de acessórios	Direito processual executivo	Ensino da literatura portuguesa
Design de vestuário	Direitos humanos	Epidemiologia
Desporto e educação para a vida	Direitos reais	Epigrafia
Desporto infanto-juvenil	Discurso e comunicação	Epistemologia
Deteção remota	Ecofisiologia vegetal	Equidade e desigualdades sociais
Deteção remota e processamento digital de imagem	Ecologia química de plantas	Equipamentos e sistemas térmicos
Deteção remota e sistemas de informação geográfica	Econometria	Ergonomia
Diagnóstico e gestão do risco	Economia	Espanhol
Diagnóstico e mudança organizacional	Economia aplicada	Espécies silvestres
Dialectologia e variação	Economia bancária	Estágio pedagógico
Didáctica da biologia e geologia	Economia da inovação e transferência de tecnologias	
Didáctica da educação física	Economia da saúde	
Didáctica da língua	Economia da segurança social	
Didáctica da matemática	Economia da união europeia	
	Economia do ambiente	
	Economia e dinâmicas territoriais na europa	
	Economia europeia	
	Economia financeira internacional	
	Economia hospitalar	
	Economia i	
	Economia ii	

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Estatística	Fisiologia ii	Gestão financeira
Estatística complementar	Fisiologia vegetal	Gestão integrada
Estética musical	Fisiopatologia	Ginecologia
Estratégia	Fitodiversidade	Ginecologia andrologia e
Estratégia e competitividade	Fitossociologia	obstetrícia
Estratégia em engenharia de processo	Formação musical	Ginecologia, andrologia e
Estratégias de estudo e de aprendizagem	Fundações	obstetrícia
Estrutura e propriedades dos materiais	Fundamentos da fotografia e do vídeo	Governança clínica e de saúde em cuidados de saúde primários
Estudos culturais	Fundamentos de enfermagem	Gramática comparada
Estudos de cultura	Fundamentos do desenho de comunicação	Grego
Estudos pós-coloniais	Género e história	Hidráulica fluvial
Estudos práticos - canoagem e remo	Genética	Hidráulica geral
Estudos práticos – natação	Geografia da população europeia	Hidrologia
Estudos práticos ii	Geografia da saúde	Hidrologia continental
Ética e responsabilidade social das empresas	Geografia das actividades económicas	Higiene e saúde pública
Exognósia	Geografia das populações	Higiene e segurança alimentar
Expressão gráfica e cartográfica.	Geografia das regiões cársicas	Histologia e fisiologia gerais
Farmacologia	Geografia dos recursos naturais	História antiga
Farmacologia geral	Geografia física de portugal	História da actividade física
Farmacologia i	Geografia física-geomorfologia	História da antiguidade clássica
Farmacologia ii	Geografia humana	História da arte do século xix
Farmacologia ii	Geografia industrial	História da cidade de coimbra
Farmacoterapia	Geografia urbana	História da cultura clássica i
Filme etnográfico	Geometria	História da farmácia e actividade farmacêutica
Filosofia contemporânea	Geometria diferencial	História da língua alemã
Filosofia da natureza	Geomorfologia	História da língua francesa
Filosofia das ciências	Geomorfologia dinâmica	História da língua inglesa
Filosofia moderna	Geomorfologia estrutural	História da língua portuguesa
Finanças	Geotecnia 2	História das artes
Finanças públicas	Gestão da formação e recursos humanos	História das culturas da antiguidade clássica
Financiamento de organizações de saúde	Gestão da mudança e inovação	História das ideias políticas
Financiamento e análise financeira	Gestão da qualidade	História das instituições
Fiscalidade	Gestao de equipas	História de arte
Fiscalidade e auditoria fisca..	Gestão de operações	História de portugal (geral)
Fisiologia das plantas sob stresse biótico	Gestão de projectos	História de roma
Fisiologia do desenvolvimento vegetal	Gestão de recursos	História do brasil
Fisiologia do trabalho	Gestão dos cuidados e serviços de enfermagem	História do direito
Fisiologia geral	Gestão dos serviços de enfermagem	História do género na idade média
Fisiologia humana	Gestão e garantia da qualidade	História do livro: do manuscrito ao digital
Fisiologia i	Gestão economico financeira	História do teatro e do
	Gestão estratégica	
	Gestão estratégica de recursos humanos	
	Gestão ética e responsabilidade social das organizações	

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

espectáculo	ii e iii	Linguística espanhola i
História dos descobrimentos	Intervenção precoce	Linguística espanhola ii
História e sociologia do livro	Intervenção terapêutica em enfermagem	Linguística francesa
História medieval de Portugal	Introdução à arte digital	Linguística francesa (1 e 2)
Iconografia	Introdução à ciência política	Linguística inglesa
Iconografia medieval	Introdução à economia	Linguística portuguesa iii
Iluminura medieval	Introdução à economia da saúde	Literatura alemã
Imagiologia	Introdução à engenharia e gestão	Literatura angolana
Implementação de sistemas de gestão	industrial	Literatura brasileira I
Indexação por assuntos	Introdução à geografia física	Literatura e cultura alemãs
Informação e documentação	Introdução à gestão	Literatura e cultura inglesa
Informática	Introdução à investigação em educação	Literatura e jornalismo
Investigação operacional	Introdução à macroeconomia	Literatura francesa moderna
Inglês	Introdução à medicina da mulher	Literatura grega
Inglês – aplicado à gestão	Introdução à problemática do turismo	Literatura grega iv
Inglês – documentação	Introdução à sigilografia	Literatura inglesa
Técnicas de comunicação em inglês	Introdução ao desenho arqueológico	Literatura mundial
Inglês – língua	Introdução ao direito	Literatura portuguesa (sécs xii-xv)
Inglês – língua e comunicação intercultural	Introdução ao projecto de arquitectura paisagista	Literatura portuguesa 3
Inglês – língua e cultura	Introdução ao sistema internacional	Macroeconomia
Inglês – língua e cultura contemporânea	Introdução aos estudos literários	Macroeconomia do desenvolvimento
Inglês – língua e cultura organizacional	Introdução às ciências da linguagem	Macroeconomia i
Inglês – técnico	Introdução às técnicas de gestão	Macroeconomia ii
Inglês – tradução e terminologia	Investimentos internacionais	Marcadores discursivos
Inglês aplicado à gestão ii	Itinerários	Marketing
Inglês aplicado à informação e à documentação i	Jornalismo	Marketing e turismo
Inglês aplicado à informação e à documentação ii	Jornalismo televisivo	Marketing estratégico
Inglês aplicado à informação e à documentação ii	Laboratório de desenho	Marketing farmacêutico
Inglês para fins académicos	Laboratório multimédia i e ii	Marketing internacional
Iniciação à prática profissional	Laboratórios de engenharia ii	Marketing turístico e operacional
Inovação curricular e mudança educativa	Latim	Matemática
Inspeção sanitária i e ii	Latim I	Matemática i e ii
Instrumentos para o ensino da língua	Lazer e rotas turísticas do mundo antigo	Materiais
Integração curricular	Leitura de partituras	Materiais aplicados
Integração curricular das TIC	Leituras orientadas	Materiais de construção
Integração curricular e construção de projectos	Língua alemã	Materiais e processos têxteis
Integração económica	Língua e cultura inglesa	Materiais não estruturais
Intervenção em situações educativas	Língua espanhola	Matrizes da cultura ocidental
	Língua francesa	Matrizes greco-latinas na arte ocidental
	Língua latina	Mecânica de fluidos
	Língua portuguesa	Mecânica de fluidos computacional
	Língua portuguesa em contexto	
	Linguagem e comunicação	
	Linguística comparada	
	Linguística espanhola	

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

Mecânica de fluidos e transferência de calor	Necessidades educativas especiais	Planeamento e periodização do treino
Media e sociedade	Neuroanatomia	Poder régio e poder senhorial (nobreza)
Medicina precentiva	Neurociências	Poéticas do século xx
Mercados financeiros	Neurofarmacologia	Política e sociedade gregas
Metodologia da investigação	Neuroquímica	Política e sociedade romanas
Metodologia da investigação educacional	Novos desafios da regulação	Política económica e social da união europeia
Metodologia das ciências sociais	Novos desenvolvimentos em contabilidade de gestão	Políticas de cidadania e integração na europa
Metodologia de ensino	Novos temas no direito internacional publico	Políticas de regionalização
Metodologia de investigação	Numismática geral	Políticas e estratégias de saúde
Metodologia em ciência política	Nutrição	Políticas para a coesão social na europa
Metodologias da tradução	Nutrição animal	Portugal na europa
Metodologias de ensino e avaliação	Oficina musical e prática instrumental	Prática conjunta
Metodologias de investigação	Ordenamento e gestão da zona costeira	Prática da tradução
Métodos de condicionamento físico	Organização de sistemas de produção	Prática de ensino
Métodos e técnicas de investigação em linguística	Organização e gestão	Prática de ensino supervisionada
Métodos instrumentais de análise	Organização e gestão dos cuidados de saúde primários	Prática de estágio
Métodos qualitativos de análise	Organização e gestão dos serviços de enfermagem	Prática de tradução
Métodos quantitativos	Organização e gestão farmacêutica	Prática interpretativa
Micro e nano sensores e actuadores	Organizações internacionais	Prática pedagógica iii
Microbiologia	Origens das sociedades complexas	Prática pedagógica iv
Microbiologia alimentar	Origens do homem e das sociedades	Prática vocal e orff
Microbiologia clínica	Paleografia moderna	Práticas do discurso argumentativo
Microbiologia e infecção	Paradigmas e metodologia de investigação educacional	Práticas laboratoriais de diagnóstico
Microeconomia	Participação, negociação e gestão de conflitos	Pré-história geral
Microeconomia i	Patologia e reabilitação da construção	Pré-história peninsular
Microeconomia ii	Patologia geral	Pré-história
Migrações e identidade	Patologia clínica	Proto-história
Modelação geográfica e sistemas complexos	Património cultural e natural e ensino	Princípios de nutrição animal
Modelação geográfica	Património histórico, artístico e museológico	Problemas sociais contemporâneos
Modelação hidrológica	Paz e conflitos	Problemática da história e teoria das ideias
Modelos de avaliação educacional	Pedagogia da matemática no jardim de infância	Problemática do saber histórico
Modelos e processos de supervisão i e ii	Pedagogia do desporto	Processamento de imagem
Moeda e banca	Pensamento hispânico contemporâneo	Processos de separação
Moeda e crédito	Perturbações do espectro autismo	Processos de separação i
Monitorização dos recursos hídricos	Planeamento e controlo da produção	Processos de separação ii
Morfodinâmicas actuais	Planeamento e controlo de gestão	Processos físico-químicos em
Movimento, voz e comunicação	Planeamento e estatística	
Mulheres e poder	Planeamento e gestão da produção	
Multimédia		
Museologia		
Música ocidental ii		

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

meio líquido	Retórica e comunicação	Sociologia geral: teorias
Produção de organizações de saúde	Retórica e jornalismo	Supervisão
Produtos e processos limpos	Rotas culturais	Supervisão da prática pedagógica
Programação	Saf rugby	Teatro e literatura
Projecto	Saúde pública	Técnicas de caracterização celular e molecular
Projecto de engenharia do ambiente	Seleção e recrutamento	Técnicas de documentação gráfica em arqueologia
Projecto de investigação – acção	Semântica	Técnicas de expressão oral e escrita
Projecto de sistemas de produção	Seminário de ambiente e recursos naturais	Técnicas de negociação
Projecto i	Seminário de desenvolvimento pessoal e académico	Técnicas de redacção
Projecto individual em engenharia biológica	Seminário de estruturas da língua portuguesa ii	Tecnologia farmacêutica
Projecto mecânico	Seminário de francês (linguística)	Tecnologias de informação e comunicação na prática profissional
Projectos de intervenção em contextos educativos não formais	Seminário de sintaxe	Temas de ética
Projectos de intervenção em contextos não formais	Seminário de teoria da literatura comparada	Temas de filosofia social e política
Psicofisiologia	Seminário de tradução	Temas de história medieval
Psicologia ambiental	Seminários temáticos	Temas de literaturas africanas de expressão portuguesa
Psicologia cognitiva	Semiologia cirúrgica e técnicas operatórias	Temas e problemas do românico em Portugal
Psicologia da cognição e da emoção	Semiótica/ hiperficção e cultura	Temas multiculturais
Psicologia da educação	Serviços industriais	Tendências de mercado
Psicologia da educação	Simulação de conferência internacional bilingue	Teoria da comunicação e da argumentação
Psicologia da gravidez e da maternidade	Sintaxe	Teoria da cultura
Psicologia de grupos	Sistema das nações unidas	Teoria da literatura
Psicologia do desenvolvimento	Sistemas de informação geográfica	Teoria da norma jurídica
Psicologia do desenvolvimento da criança	Sistemas de informação geográfica e detecção remota	Teoria do currículo
Psicologia do desenvolvimento pré-natal e infantil	Sistemas de informação geográfica e ordenamento do litoral	Teoria e desenvolvimento curricular
Psicologia educacional	Sistemas e técnicas de produção de não-ruminantes	Teoria e metodologia da história da arte
Psicologia social	Sistemas integrados de gestão da qualidade	Teoria e metodologia das ciências sociais
Psicopatologias	Sistemática musical	Teoria e política monetária e internacional
Recolha de informação e análise de dados	Sociolinguística	Teoria e técnicas da comunicação
Regulação sistémica na saúde	Sociologia da arte	Teoria geral do direito civil
Relevância ambiental e social do risco	Sociologia da cultura	Teoria política
Religião e mitologia grega	Sociologia da música	Teorias construtivistas e
Representação gráfica de processos e equipamentos	Sociologia da solidariedade e exclusão social	
Reprodução animal	Sociologia das organizações	
Reprodução animal – fisiologia e controlo	Sociologia geral	
Resolução alternativa de litígios	Sociologia geral	
Responsabilidade civil	Sociologia geral	

A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português

construcionistas aplicadas ao e-
learning
Teorias das relações internacionais
Teorias de enfermagem iii
Termalismo
Termodinâmica
Termodinâmica aplicada
Território e desenvolvimento
Tic nos processos de aprendizagem
da criança
Tópicos avançados de bases de dados
Tópicos de gestão estratégica
Tópicos de sociolinguística
Toxicologia ocupacional
Tradução de assuntos empresarias
Tradução especializada
Tratamento de água
Urbanismo
Vídeo digital