

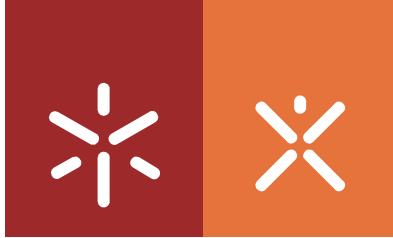


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Rodrigues dos Santos **Avaliação das aprendizagens no ensino superior:
o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação**

Alice Rodrigues dos Santos

**Avaliação das aprendizagens no ensino
superior: o portefólio como dispositivo
de auto e de heteroavaliação**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Rodrigues dos Santos

Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha caminhada antes e depois deste doutoramento, fui guiada por informações diversas, que contribuíram para a ampliação do meu conhecimento. Com isso, concluí que este projeto teve, além de mim, vozes ocultas que vieram das vivências cotidianas, das respostas às minhas indagações, das contribuições que obtive dos avisos e conselhos de pessoas amigas. Isto foi somado no desenvolvimento deste trabalho.

Em princípio, agradeço a Deus e ao universo por me proporcionar saúde e força para não desistir. Nesta caminhada passei por montanhas quase intransponíveis, lugares de difícil acesso, pedras que se interpuseram na minha passagem, mas eu sempre consegui ver além dos obstáculos e segui em frente. Encontrei na escrita o refúgio para os dias sombrios que atravessamos no início da pandemia, com isso, fiz uma imersão nos assuntos abordados, tomando cada vez mais o gosto por desenvolver este projeto de tese.

A força que me moveu ao longo deste projeto foi a dos meus pais que não estão mais conosco. Eles foram pessoas que por algum motivo não tiveram acesso à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento propriamente dito. A educação rigorosa que me deram, ensinaram-me o sentido da vida e o amor pela família. Agradeço em especial à minha mãezinha, o seu sonho era que tivéssemos a oportunidade que ela não teve, a de estudar. Ela acreditou que este sonho seria possível, pela curiosidade e força de vontade que ela via em mim. Eu fui movida desde criança pela sede do saber e corri em busca das respostas que não tinha.

Aos meus filhos, Alex, Nick, Rafa e Lauro, por acreditarem em mim e por estar sempre presentes, me dando motivação para continuar. Em especial ao Rafael, que me suportou na formatação deste trabalho, fazendo os ajustes e configurações necessárias, que não foram poucos. Obrigada meus filhos.

Agradeço, à professora doutora Palmira Carlos Alves, minha orientadora, pessoa que considero especial, pela capacidade intelectual e síntese de observação. Investigadora em Educação, com um vasto conhecimento na área do currículo e da avaliação. Considero-a uma pessoa amiga, por acreditar e apostar em mim e por me fazer ver que saber avaliar é uma arte suprema. Aos professores que me apoiaram ao longo desta jornada, em especial o doutor José Carlos Morgado, por ser paciente, sereno e bom ouvinte, proporcionando o conhecimento de forma clara e envolvente. Aos restantes professores do Mestrado, que mostraram-me, de forma abrangente, que ensinar é tão valioso por fazer possível mostrar ao mundo que ainda há horizontes a descobrir.

À minha amiga, Katya Alexandrina Barreto Motta, doutora em psicologia e professora, você foi o meu suporte, sem a sua ajuda eu não teria finalizado esse projeto. Além de ouvir os meus gritos interiores, o seu apoio psicológico foi incondicional e um grande contributo para me fazer mover.

À minha amiga Terezinha Bueno Siqueira, que está ao meu lado há anos, obrigada por puxar minha orelha, por me apoiar, me incentivar sempre e por ser minha ouvinte. Alguém que admiro pelo amor que tem e por conseguir contagiar e apoiar todos à sua volta.

Ao meu marido Eric, que eu considero um guerreiro, um amigo e meu suporte diário. E por fim aos meus irmãos e sobrinhos que não desistiram de mim pela minha ausência, o meu eterno obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Ainda declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação

RESUMO

O principal objetivo do estudo foi o de investigar as perspetivas de estudantes do 1º ciclo do Ensino Superior sobre o processo de formação e avaliação por e-portefólio, nomeadamente, compreender a importância da utilização do portefólio como dispositivo de formação e avaliação. O portefólio constitui um dispositivo de integração não só das várias experiências vividas pelo discente do Ensino Superior, como a reflexividade, a socialização e as aprendizagens que marcaram o seu percurso formativo, como também de avaliação das aprendizagens numa lógica formativa e formadora. Os intervenientes no estudo foram dezasseis estudantes, a frequentar uma Universidade pública, no 3º ano de uma licenciatura na área das Ciências Humanas e Sociais. A investigação, de natureza qualitativa, recorreu à observação não participante de aulas e a entrevistas estruturadas como instrumentos de recolha de dados. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Para a análise do discurso das entrevistas suportada pelo WebQda – Qualitative Data Analysis Software. Os resultados revelam que o portefólio é um dispositivo eficaz que auto e heteroavalia as aprendizagens, desenvolve a autonomia, a reflexividade, o espírito crítico, o processo de socialização, nomeadamente, ao colocar o estudante no centro do processo educativo. Estabelece ainda uma ligação entre a metacognição e a aquisição de habilidades. No entanto, este estudo não deve ocultar a necessidade de continuar os esforços de investigação e, em particular, a observação sobre o desenvolvimento de competências e sobre a definição das etapas ou níveis de desenvolvimento, que farão das avaliações educativas complexas, muito mais diagnósticas, mais formadoras em benefício da aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem, auto e heteroavaliação, autonomia, cognição, portefólio.

Assessment of learning in higher education: the portfolio as a device for self- and hetero-assessment

ABSTRACT

The main objective of the study was to investigate the perspectives of students in the 1st cycle of Higher Education on the training and assessment process using e-portfolio, namely, to understand the importance of using the portfolio as a training and assessment device. The portfolio constitutes a way of integrating, not only the various experiences lived by the Higher Education student, but also the reflexivity, socialization and learning that marked their training path. The entire process is based on the capacity for reflection and self-reflection and on the autonomy exercised by the student. The study includes students from a 3rd year class of the Human and Social Sciences and inventoried the challenges and potential that the implementation of the portfolio device posed to the practices of assessment of learning in Higher Education and proposes a reference for the elaboration of the portfolio in this level of education. The investigation, of a qualitative nature, used classroom observation and semi-structured interviews with relatively open questions, as data collection instruments. Data were analyzed using content analysis supported by WebQda – Qualitative Data Analysis Software. The results reveal that the portfolio is an effective device that self and hetero-evaluates learning, provides autonomy by inserting the student at the center of the educational process. It also establishes a link between metacognition and acquisition of skills. However, this study should not hide the need to continue research efforts and, in particular, the observation on the development of competences and also the definition of the stages - or levels of development - that will make complex educational assessments much more diagnostic, more formative for the benefit of learning.

Keywords: autonomy, cognition, learning, portfolio, self-assessment.

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: "Se eu fosse você". A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção.

(Ruben Alves , 1999)

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	8
1. CONSCIÊNCIA REFLEXIVA.....	9
1.1. Motivações para o estudo	10
CAPÍTULO 2.....	13
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1. O Currículo.....	14
2.1.1. Concetualizações sobre o Currículo.....	15
2.1.2. O Currículo e o sistema de Ensino Superior em Portugal	19
2.2. Avaliação das aprendizagens	21
2.3. Modalidades e funções da avaliação	26
2.3.1. A abordagem do feedback na avaliação formativa.....	33
2.3.2. Autoavaliação como processo de formação no Ensino Superior	38
2.3.3. Reflexividade, Metacognição e Autonomia	39
2.4. Para uma Avaliação dinâmica.....	50
2.5. O Portefólio: potencialidades e constrangimentos.....	56
2.5.1. Portefólio como dispositivo de aprendizagem e de autoavaliação	59
2.5.2. Dinâmicas, tipos e finalidades do portefólio	61
2.5.3. Dispositivo de avaliação de competências	62
2.6. A referencialização na modelização do Portefólio.....	64
2.6.1. Funções e objetivos do Portefólio	65
CAPÍTULO 3.....	69
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	70
3.1. Caracterização do contexto de desenvolvimento da investigação.....	71

3.2.	Caracterização dos Participantes	72
3.3.	Caracterização do contexto de aprendizagem: a sala de aula.....	73
3.4.	Plano de estudos – programa curricular.....	74
3.5.	Problemática e objetivos da investigação.....	75
3.6.	Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	76
3.7.	Inquérito por Entrevista.....	79
3.8.	Questões éticas da investigação.....	80
3.9.	Técnica de análise de dados.....	82
3.10.	Técnicas de recolha de dados.....	83
CAPÍTULO 4.....	85	
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86	
4.1.	Apresentação e discussão dos dados obtidos através da observação	86
4.1.1.	Análise das aulas observadas.....	86
4.1.2.	Apresentação oral do e-portefólio	91
4.1.3.	O contributo de <i>feedback</i>	94
4.2.	Apresentação e discussão dos dados relativos às interações desenvolvidas no ambiente sala de aula	94
4.3.	Discussão dos resultados apresentados através da avaliação final dos e-portefólios	97
4.4.	Apresentação e discussão dos dados obtidos através da Entrevista	101
4.4.1.	A Categorização no <i>Software</i> de Análise Qualitativa de Dados WebQda	102
4.4.2.	Visualização de Dados Qualitative Data Analysis Software (QDAS)	104
4.5.	Análise de Conteúdo – Unidade de Registo e Análise	106
	CATEGORIA A – Indicadores de regulação:	108
	CATEGORIA B - Avaliação via Portefólio.....	112
	CATEGORIA C - Competências transversais.....	124
	CATEGORIA D - Competências pessoais e sociais	127
	CAPÍTULO 5.....	129
5. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	130	
5.1.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	135
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137	
ANEXO.....	147	
	Anexo 1: Modelo de resposta dos Estudantes na Plataforma WebQda	148

APÊNDICE	201
Apêndice 1: Consentimento.....	202
Apêndice 2: Modelo de Guião entregue aos intervenientes	203
Apêndice 3: Exemplo de respostas dos intervenientes.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das funções e objetivos do portefólio.....	67
Tabela 2: Ambiente de aprendizagem.....	73
Tabela 3: Grelha de observação de aulas: conteúdos, objetivos e análise (autoria nossa)	77
Tabela 4: Interpretação das observações na sala de aula.....	77
Tabela 5: Grelha de avaliação da 1ª apresentação do e-portefólio	78
Tabela 6: Referencial de avaliação.....	84
Tabela 7: Interpretação das observações na sala de aula.....	95
Tabela 8: Resultado do desempenho na avaliação dos Portefólios: Forma	98
Tabela 9: Resultado do desempenho na avaliação dos Portefólios: Conteúdo	98
Tabela 10: Resultado final do desempenho oral dos estudantes - Forma & Conteúdo	99
Tabela 11: Grelha geral do resultado do desempenho dos estudantes	99
Tabela 12: Categorias, subcategorias e número de unidades de registo (dados obtidos através do <i>software</i> WebQda)	107
Tabela 13: Unidades de registo das respostas dos estudantes na categoria A (subcategorias A1, A2 e A3).....	108
Tabela 14: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B1	112
Tabela 15: Unidades de registo das respostas dos estudantes nas subcategorias B2 e B3	117
Tabela 16: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B4.....	119
Tabela 17: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B5	121
Tabela 18: Unidades de registo das respostas dos estudantes na categoria C	124
Tabela 19: Unidades de registo das respostas dos estudantes na Categoria D.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Clarificação dos critérios de avaliação.....	49
Figura 2: Tempo para autorreflexão.....	50
Figura 3: Estratégias para melhoria do <i>feedback</i>	52
Figura 4: <i>Feedback</i> de qualidade.....	53
Figura 5: Apoio e motivação.....	54
Figura 6: O <i>Feedback</i> como diálogo.....	55
Figura 7: Regulação e <i>feedback</i>	55
Figura 8: Representação do ICP (Figari, 1994).....	65
Figura 9: dados sociodemográficos dos participantes.....	73
Figura 10: Estrutura do Guião de entrevista (Documento completo, Anexo).....	80
Figura 11: Grelha de observação das sessões.....	87
Figura 12: Estrutura do e-portefólio de um estudante.....	91
Figura 13: Descrição pessoal.....	92
Figura 14: Item : sumários.....	93
Figura 15: Reflexão final.....	93
Figura 16: Sistema de codificação de Fontes no WebQda.....	103
Figura 17: Dados da entrevista codificados.....	103
Figura 18: Seleção de dados para codificação.....	104
Figura 19: Apresentação visual dos dados: códigos árvore da nossa investigação.....	105
Figura 20: Representação visual dos dados – códigos em nuvem de palavras.....	106
Figura 21: Categorização das respostas feita através do Software WebQda.....	107

INTRODUÇÃO

O segredo para mudar é concentrar toda a sua energia, não na luta contra o passado, mas na construção do futuro.
(Sócrates, 470–399 AC)

Como parte integrante do processo de planeamento instrucional, a avaliação da aprendizagem assume três modalidades principais: diagnóstica, formativa e sumativa. Lopez (2009) considera que a avaliação em educação representa um campo de investigação educacional em pleno desenvolvimento nas Ciências da Educação, pela oferta de um conhecimento especializado e manutenção dos seus conceitos em estreita relação com as ciências sociais. O conceito de avaliação mudou devido às novas filosofias que, por sua vez, evoluem sob as intimidações sociais (eficiência das escolas, respeito pelos direitos dos indivíduos, efeitos dos resultados no comportamento dos estudantes..., entre outora) o que leva a modificações na metodologia da avaliação. O avanço do ensino e dos diferentes dispositivos de avaliação tem exigido, das instituições de ensino, professores com mais capacitações. Em posse de uma visão geral do estudo acreditamos que são as nossas crenças que sustentam nossas práticas e que a avaliação é, indubitavelmente, parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, podemos dizer que a avaliação da aprendizagem dos estudantes é, antes de mais, um processo de regulação do ensino e da aprendizagem, que pretende orientar o percurso educativo, para além de certificar essas aprendizagens, nomeadamente, os conhecimentos adquiridos, as competências e atitudes desenvolvidas nos diferentes domínios de uma determinada disciplina/unidade curricular, assumindo, portanto, uma importante função. Fundamentamo-nos em Almeida (2008), Sá (2015), Candas (2014) Mesquita (2015), Morgado (2002) Alves (2004, 2008, 2011, 2019), Roldão (2008), Allal (2007, 2008) e alguns artigos e obras com foco na cognição, com destaque para o psicopedagogo Vitor Fonseca (2009, 2011, 2014). A importância da autonomia inspirada nos estudos de Vygotsky (1932-1934), Cerqueira (2006), Tardif (1996), Simão, (2008), entre outros. Elegemos alguns autores que nos deram sustentação para falar do portefólio enquanto dispositivo de auto e heteroavaliação, tais como, Sá Chaves, (2009), José Almeida (2008), Bélair e Van Nieuwenhoven (2010) e Behens (2008).

Na educação, temos hoje um discurso que muitas vezes difere da prática, levando-nos a questionar o que se avalia: O indivíduo em formação? As aquisições, o formador, os métodos que eles empregam ou, então, o conjunto do sistema? Como adaptar o ensino de acordo com o progresso e as dificuldades dos estudantes? Como desenvolver nos estudantes competências para se autoavaliarem e

serem reflexivos e críticos? Para Caetano, (2011, p.7) “a reflexividade é alimentada por um conjunto articulado de saberes, competências, referências a valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afetivos, expectativas, aspirações e projetos, representações e pulsões identitárias”, sendo que é “a cognição que permite aos indivíduos conhecerem e compreenderem o mundo”. É, de fato, através “dos processos cognitivos que a reflexividade é exercida”. Para tanto, é necessário que os antigos métodos de avaliação vão dando lugar a métodos mais eficazes, atuais e comprometidos com a aprendizagem. Isso exigirá dos professores um esforço contínuo, formação especializada voltada para as novas tendências exigidas pelo currículo, em suma, com o verdadeiro desejo por mudanças nos paradigmas do currículo para que haja ressignificação na avaliação. É importante concetualizar a avaliação de uma maneira dinâmica, articulada, integrada e transparente de forçar o estudante a aproveitar tudo o que foi visto no contexto da sala de aula e fora dela, tudo o que for relevante para a aprendizagem numa Unidade Curricular. Logo, a cognição emerge como a diva da avaliação. Entende-se que é por ela que tudo começa e faz sentido.

Em linhas gerais, o termo cognição é definido como o ato ou o processo de conhecimento, em outras palavras é a acumulação de informações que adquirimos através da aprendizagem ou experiência. De acordo com a neuropsicologia, cognição é a memória, a atenção, a linguagem, a percepção e as funções executivas. O sistema cognitivo nada mais é do que a relação existente entre as funções anteriormente citadas, desde os comportamentos mais simples até os de maior complexidade, que exigem muito mais do nosso cérebro.

A neuropsicopedagogia revela-nos as habilidades do cérebro, quer dos estudantes quer dos professores. Nos estudantes, quando se comportam de forma socialmente positiva, e quando aprendem a usar os instrumentos cognitivos (linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa) da cultura em que estão inseridos. Nos professores, quando transmitem, mediatizam e ensinam competências e conhecimentos, uma vez que está implícita no ato educativo uma interação entre dois sujeitos, isto é, uma intersubjetividade. (Fonseca, 2014, p. 236).

O treino da prática reflexiva é um dos elementos-chave na formação de professores. Além disso, futuros professores são convidados a tornar-se atores autônomos capazes de se adaptar a todas as situações, analisando suas próprias práticas. No entanto, adotar uma postura reflexiva não é uma atitude fácil, mesmo para as pessoas mais experientes, pelo que é importante avaliar a capacidade de o estudante refletir sobre as suas competências e conhecimentos, assim como, sobre como se constitui e desenvolve na pessoa o *savoir-faire* de pensar sobre si. Em dissonância com as exigências atuais, Alves (2004) afirma que a avaliação formadora pode suscitar o desejo de aprender, de explicar a relação com o saber...” E ainda de que a avaliação deve assumir uma perspectiva de integração no

próprio currículo. Graças à mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem, pois põe-se em evidência a importância da inserção de novos conhecimentos, a partir dos conhecimentos prévios, na interação com os pares, na realização de aprendizagens significativas, ou seja, envolver-se numa jornada para promover a aprendizagem (Behrens, 2008). Esta visão de ensino/aprendizagem requer o desenvolvimento de novas metodologias de avaliação que sejam melhor adaptadas às novas realidades educacionais. Para o desenvolvimento destas competências pressupõe-se que todas as áreas curriculares atuem em convergência. Exemplifica-se que, para cada uma destas competências gerais, a operacionalização deverá ter um caráter transversal. Explicita-se, ainda, que para cada competência geral, há um conjunto de ações relativas à prática docente, que se reconhecem essenciais para a promoção das competências. Para Bélair e Coen (2015, p.9) a “avaliação e a autoavaliação tornam-se cada vez mais componentes essenciais, tanto para o aprendiz, quanto para o professor e para a instituição”.

Com base nessa ideia, a criação de portfólios reflexivos vem reforçar a capacidade e percepção da aprendizagem do estudante, por ser algo que ele, sozinho e/ou juntamente com o professor e/ou os pares produzem com base em conhecimentos prévios e serve de suporte para consultas posteriores e, ainda, para reavaliar o que já foi produzido (Alves 2004). O portfólio é um “dossiê de apresentação” (Behrens 2008, p.158) pessoal, de produção contínua, progressiva e dinâmica que mostra um pouco de nós, de nossas habilidades teóricas, do conhecimento que temos do mundo em que vivemos, das habilidades linguísticas adquiridas e alicerçadas através das diversas correntes filosóficas, sociológicas e ainda psicológicas, lidas e apreendidas ao longo do percurso escolar. Temos, então, reunidos, não somente um dispositivo visual a ser observado, mas algo mais profundo a ser lido, pensado e visto e a exposição do nosso eu, da beleza e indagações interiores, refletidos na capacidade de perceber e mostrar o desenvolvimento da aprendizagem por meio de um visão crítica das produções ali colocadas:

a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem implica mudanças nos modos de ensinar, aprender e avaliar, reconstituindo os papéis do docente e do estudante. A reconstituição destes papéis consiste, em síntese, em o docente centrar o ensino na aprendizagem dos estudantes e estes em participar ativamente, desenvolvendo processos de reflexão e de autoavaliação das suas aprendizagens. A perspectiva de unidade e de interação dos domínios do ensino, da aprendizagem e da avaliação altera os modos mais tradicionais de organização do ensino, centrado no docente, e da avaliação da aprendizagem, centrada no produto, sumativa e pontual, para outros modos, subordinados à participação dos estudantes em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Daí que a ênfase posta na participação do estudante e na unidade de ensino, aprendizagem e avaliação faça dirigir as opções metodológicas do docente para os métodos ativos que envolvem os estudantes em atividades que potenciam aprendizagens significativas e pelo uso de formas de avaliação sistemática,

formativas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, com recurso ao *feedback* permanente, suscetível de responsabilizar os estudantes e os docentes pela melhoria da aprendizagem em devir. (Sá & Alves, 2014, p.7)

A partir desta observação, em sincronia com Alves (2004), a produção do portefólio é organizada pelos estudantes com base nos saberes anteriormente adquiridos, “muitas vezes negligenciados pela avaliação tradicional”, é observado o grau de reflexão ali implícito, na postura adquirida e na preocupação com o detalhe. É percebido o grau de maturidade e de responsabilidade presente no trabalho de cada um. Behrens (2006), sugere que o portefólio ajuda na aprendizagem, é um instrumento de avaliação e poderá ser, também, um instrumento de gestão de carreira. Para Sá-Chaves (2005, p.33) trata-se de um procedimento de avaliação “condizente” com a avaliação formativa. A autora acredita que o portefólio, por ele ser dinâmico e reflexivo, vai além dos tipos de avaliação comumente utilizados.

É, neste contexto, que surge a nossa problemática: em que condições o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para ressignificar e avaliar as aprendizagens, no Ensino Superior? Quais os critérios¹ ou referências, Figari (1994)² para desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva e desenvolver a autonomia? Consideramos de grande importância a definição dos critérios para o que se deseja avaliar. De fato, os critérios devem permitir decidir sobre as principais qualidades, dimensões ou comportamentos que caracterizam o que está sendo avaliado. Se o objetivo de uma avaliação é fazer um julgamento final sobre a aprendizagem de um estudante, a escolha dos critérios não deve caber a uma pessoa. Idealmente, a sua escolha deve ser feita por pessoas com probabilidade de avaliar a mesma aprendizagem e que possuem um bom domínio da aprendizagem avaliada. Por outro lado, no contexto diário de seu ensino, o professor é capaz de definir esses critérios por si mesmo. No entanto, a validação com os estudantes deve ser feita a fim de todos se apropriarem deles. De acordo com Figari (1994), a referencialização é uma leitura da realidade, uma modelagem que permite melhor compreendê-la e apreendê-la. É, portanto, uma reconstrução da realidade que nunca é vista diretamente e que deve ser analisada, dissecada e reconfigurada. Se a referencialização é o método de desenvolvimento, o referencial é o produto desse processo:

La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations ». « La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se

¹Um critério de avaliação é uma ferramenta de pontuação que pode usar-se para avaliar um trabalho avaliado. Quando se cria um critério de avaliação,

²A referencialização consiste em identificar um contexto e construir, a partir de dados, um corpo de referências relativas a um objeto (ou situação) em relação ao qual se possam estabelecer diagnósticos, projetos formativos e avaliações... ().

distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation. (Figari, 1994, p. 48)

Em relação ao portefólio como dispositivo de auto e heteroavaliação, percebemos que, como qualquer coleção, um portefólio é construído gradualmente, ao longo de um curso ou programa (e mesmo depois). A sua realização envolve reflexão por parte do estudante que deve fazer escolhas e acompanhar as produções que apresenta em seu portefólio, de justificativas, autoavaliações, além das necessidades e motivações e do contributo para o autoconhecimento (Sá Chaves, 2009). Um portefólio não é, portanto, um trabalho ou uma avaliação realizada no final de um curso. Embora possa incluir um, também não é apenas um currículo. Deve conter vestígios do progresso do estudante ou evidências de suas habilidades. Para promover o envolvimento dos estudantes na construção de seu portefólio, este último, deve ser deles. O estudante deve ser capaz de personalizá-lo, escolher a quem mostrá-lo e ter o máximo controle possível sobre o seu conteúdo. Ele também pode ficar mais motivado se souber que será capaz de mantê-lo após o término do curso. Como processo de aprendizagem, a autoavaliação permite que os estudantes reflitam sobre os seus pontos fortes, os seus erros e as dificuldades encontradas na aprendizagem. Ela oportuniza a reflexão sobre o seu comportamento e sua dedicação nas aulas e atividades escolares e serve como reforço às tomadas de decisões.

Assim, afirma Caetano (2011 p.7), “a reflexividade é alimentada por um conjunto articulado de saberes, competências, referências a valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afetivos, expectativas, aspirações e projetos, representações e pulsões identitárias”. E “a cognição é que permite aos indivíduos conhecerem e compreenderem o mundo”. É, de facto, através “dos processos cognitivos que a reflexividade é exercida”. A cognição é, de acordo com a neuropsicologia, a memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas. O sistema cognitivo nada mais é do que a relação entre estas funções, desde os comportamentos mais simples até os de maior complexidade, que exigem muito mais do nosso cérebro.

A propósito da relação entre a metacognição, a cultura e o pensamento reflexivo, Broyon (2006, p. 115) sustenta que “o treinamento da prática reflexiva é um dos elementos-chave na formação de professores”. Além disso, nos últimos anos, “futuros professores são convidados a se tornar atores autônomos capazes de se adaptar a todas as situações, analisando suas próprias práticas” (idem, p.116). No entanto, “adotar uma postura reflexiva não é uma ação fácil, mesmo para as pessoas mais experientes” (idem, p. 105). Todavia, é importante avaliar a capacidade de o aluno refletir sobre as suas competências e conhecimentos, assim como, sobre como se constitui e desenvolve na pessoa o *savoir-faire* de pensar sobre si.

Apresentamos um estudo, que teve como objetivos compreender as condições em que o portfólio pode ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar a aprendizagem no ensino superior, a partir da percepção cognitiva. Em outras palavras, a acumulação de informações que adquirimos através da aprendizagem ou experiência. Sabemos que a cognição é a habilidade que temos para assimilar e processar as informações que recebemos de diferentes fontes (percepção, experiência, crenças, etc.), a fim de que sejam convertidas em conhecimento.

A tese tem a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo desta investigação serve, essencialmente, para dar a conhecer a temática em estudo e as motivações que nos levam a investir no conhecimento do portfólio enquanto instrumento, técnica, método de avaliação e de classificação dos estudantes, percebendo as suas (des)vantagens relativamente a outros métodos mais tradicionais e utilizados com maior frequência.

O segundo capítulo do nosso trabalho foi muito importante para construir a problemática no capítulo seguinte. Para tanto, fizemos uma imersão nos paradigmas e temas que consideramos que ajudariam a compreender a nossa questão inicial, ou seja, revimos o que diz a investigação, até à atualidade, sobre os temas que estão diretamente relacionados com a nossa investigação; tentamos perceber qual o estado da arte relativamente aos assuntos base da nossa pesquisa: currículo, avaliação, autoavaliação, autonomia e portfólio educativo. A revisão da literatura é uma etapa crucial na definição do nosso próprio posicionamento; ela traça o esboço das contribuições anteriores e destaca as questões, resultados e caminhos de investigação que nos ajudam a chegar às nossas próprias questões de pesquisa e dar significado, relevância e legitimidade ao nosso trabalho e seus resultados.

Ora, é neste contexto que situamos o terceiro capítulo, onde justificamos a metodologia utilizada, construímos uma problemática sustentada, definimos os objetivos a alcançar, os procedimentos a seguir e fazemos referência às questões éticas da investigação.

Dado este passo fundamental para o conhecimento da metodologia da nossa investigação, passamos ao quarto capítulo, cujo propósito é apresentar o tratamento e a análise dos dados recolhidos, de forma pormenorizada e tendo em conta o software utilizado.

O quinto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através do tratamento dos dados, dando conta da categorização elaborada e respetivos resultados.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentam-se, de forma resumida e em conformidade com as questões da investigação, as principais conclusões do presente estudo.

O design da investigação é essencialmente qualitativo. Utilizou-se o Software de Análise Qualitativa de Dados (WebQda), para a obtenção de resultados mais claros e atribuir mais objetividade à investigação. Além da observação informal das aulas, foi utilizada uma entrevista com perguntas estruturadas e semiestruturadas sobre o uso do portefólio na avaliação.

CAPITULO 1

1. CONSCIÊNCIA REFLEXIVA

L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait ; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre.
(Jean Piaget, 1896-1980)

Nunca se pensou tanto na mente humana como agora, na capacidade que temos para criar e recriar o pensamento. Refletir sobre as nossas motivações e sobre o que nos impulsiona a agir de tal forma. Tudo está lá, na mente pensante. É sobre esta capacidade, que diferencia o ser humano de outras espécies. Indivíduos hábeis metacognitivamente são mais eficazes na incorporação e aplicação de múltiplos conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho acadêmico, o que os torna aprendizes eficazes.

A consciência reflexiva, é o ingrediente principal para o desenvolvimento de aprendizes eficazes. Para autores como Jou e Sperb (2006) e Ribeiro (2003), aprendizes eficientes são aqueles que além de saberem fazer, também sabem como se faz para saber, além de saberem sobre aquilo que ainda não sabem, pois, saber que não sabe, também é uma competência metacognitiva. Nesta perspectiva, para Ribeiro (2003), a metacognição é chave central para o processo de aprendizagem, visto que, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer.

Nessa perspectiva, o autor afirma que a eficácia da aprendizagem excede a experiência da idade e experiência intelectual, mas é dependente das estratégias cognitivas e metacognitivas, uma vez que é a habilidade metacognitiva que favorece ao estudante monitorar e ser autor do seu desempenho escolar, ou seja, dá oportunidade ao estudante de tomar consciência dos processos que utiliza para aprender e, simultaneamente, propicia elencar as estratégias apropriadas para cada tipo de tarefa. Concomitante a isso, avaliar a sua eficácia, além de gerar sentimento e noção de responsabilidade pelo próprio desempenho escolar e, por conseguinte, gerar confiança nas próprias capacidades.

É refletindo sobre o poder da nossa habilidade cognitiva que propusemos o presente estudo, sobretudo pensando no quanto as mudanças que se vem verificando nos contextos educacionais poderão beneficiar o estudante, na medida em que mudamos a forma de ensinar, de cobrar e de avaliar, buscando formas e propondo a consolidação das mudanças. No processo educativo, a divisão

dicotômica entre teoria e prática não fortalece a aprendizagem, nem propicia o desenvolvimento, ambas devem ser trabalhadas concomitantemente em prol de uma aprendizagem com sentido.

1.1. Motivações para o estudo

Ao analisar a criação e a estrutura dos textos dos meus estudantes (na disciplina de Língua Portuguesa), através da riqueza da produção textual e do conhecimento demonstrado, percebi, ao longo dos tempos e dos percursos de cada aluno, que a avaliação certificativa e classificatória, baseada em perguntas maçadoras e/ou questões de lotaria impostas aos estudantes, não era necessária para, no final, atribuir uma nota. No entanto, este era o método usado, inquestionado e sem concorrência de outros métodos de avaliação/classificação.

Durante este percurso, percebi, então, que poderia avaliar sem dor ou frustração, com base nas produções escritas dos meus alunos, sem recorrer à testagem com perguntas mais ou menos abertas ou fechadas, mais ou menos diretas ou indiretas. Percebi que, através das suas produções escritas, os estudantes eram capazes de demonstrar o conhecimento e as competências adquiridas nos diferentes domínios da disciplina: gramática, fonética, sintaxe, entre outros.

Durante este percurso de reflexão-ação, sempre lendo e ouvindo mais sobre avaliação, cheguei à Unidade Curricular “Teoria e Modelos de Avaliação”, ministrada por uma docente que conhecia bem os meus anseios; só aí me foi possível alargar horizontes, conhecendo mais profundamente a literatura sobre os diversos modelos de avaliação. Este foi, sem dúvida, o ponto de viragem, pois ajudou-me a planejar o referencial que foi a base desta investigação.

Assim, podemos dizer que a avaliação das aprendizagens dos estudantes é, antes de mais, um processo de regulação do ensino e da aprendizagem, que pretende orientar o percurso educativo, para além de certificar essas aprendizagens, nomeadamente, os conhecimentos adquiridos e as competências e atitudes desenvolvidas nos diferentes domínios de uma determinada disciplina/unidade curricular, assumindo, portanto, uma importante função.

Neste seguimento, como mediadora do currículo, a avaliação apropria-se de um papel ainda mais importante no universo educacional, uma vez que serve essencialmente para promover a melhoria da qualidade das aprendizagens (e do ensino), através de um constante, regular e continuado *feedback* de qualidade.

Sobre aprendizagens, diagnósticos, *feedback* e avaliação existem inúmeros trabalhos de investigação, integrando diferentes perspetivas, como a de Vygotsky (1986-1934), de Bruner (1915-2016), de Piaget (1896-1980), de Gardner (1983), que revelam que a avaliação é ainda um saber em

construção, designadamente no que diz respeito aos métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, propomos um aprofundamento desta temática, investigando o portefólio como método, técnica, instrumento ou recurso para uma avaliação mais autêntica e dinâmica, (auto)reguladora das aprendizagens.

Elegemos o portefólio como dispositivo de avaliação potenciador das aprendizagens com base no trabalho de investigadores, entre outros, Almeida (2008), Bélair e Van Nieuwenhoven (2010), Behrens (2008), Sá Chaves (2009), Oliveira e Alves (2013). Para Van Nieuwenhoven (2015), no portefólio ou e-portefólio deverão constar as seguintes seções: um convite à leitura; uma descrição do curso de formação (que se baseia na teoria abordada, críticas, opiniões, ilustrações (frases, vídeos, charges, etc.); as atividades desenvolvidas em sala de aula com o grupo, sempre seguidas de uma análise crítica para cada atividade/eventos (participação em seminários, workshops, voluntariado, etc.); uma descrição das competências prioritárias escolhidas para testemunhar a aprendizagem; e, por fim, uma análise reflexiva de todo o percurso.

Pretendemos, então, com este estudo, perceber em que medida a utilização de portefólios pode ajudar o professor e os estudantes na difícil tarefa de avaliar, dando especial destaque ao carácter formativo, contínuo e dialógico que a avaliação deve ter, levando o estudante a autorregular os seus próprios conhecimentos. A autoavaliação e os processos de avaliação alternativos, têm, desta forma, uma grande importância na avaliação do formando: a autoavaliação interpõe-se como forma de os estudantes se apropriarem da consciência do seu próprio desenvolvimento e motivá-los a evoluir e ganharem confiança nos seus próprios saberes. O portefólio, como um processo alternativo de avaliação e até de classificação, deve conter reflexões da aprendizagem, mas não tem necessariamente de aplicar só os conhecimentos adquiridos nas aulas e transmitidos pelo professor.

Usamos o termo alternativo, pois temos consciência de que o portefólio não é o modelo mais “fácil” para que o professor classifique as aprendizagens adquiridas pelos alunos, como acontece numa avaliação tradicional baseada em testes estandardizados, mas parece-nos que é um método muito mais justo e eficaz em termos de aprendizagem, uma vez que se baseia no *feedback* continuado. Ou seja, o professor acaba por não ser um “fornecedor de currículo”, antes é visto como um “arquiteto” do plano da ação pedagógica. De fato, as avaliações com recurso ao portefólio permitem ao professor, por exemplo, perceber como o estudante obteve os conhecimentos e o progresso desde o início do trabalho proposto, quando comparado com os trabalhos realizados no final. O portefólio não sujeita os estudantes a “decorar” apenas para um teste, mas prepara-os muito para além disso.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o conhecimento sobre as potencialidades do portefólio enquanto método de avaliação e de classificação das aprendizagens dos estudantes, percebendo se este é um estímulo à criatividade e se está, de facto, fortemente relacionado com os processos de autorregulação e com o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

2. REVISÃO DA LITERATURA

Le premier savoir est le savoir de mon ignorance : c'est le début de l'intelligence.
(Sócrates, 470–399 AC)

Do ponto de vista científico, a *pesquisa* é um processo organizado, racional e sistemático, é um estímulo à criação e acumulação de conhecimentos. Todo o trabalho de pesquisa é construído a partir de resultados e contribuições anteriores ao advento do portfólio e posiciona-se em relação a outros semelhantes e/ou complementares, como os de alguns pesquisadores referidos neste projeto de tese, destacamos Alves (2004), Sá Chaves (2009), Bélair e Nieuwenhoven (2010) e outros importantes trabalhos divulgados sobre a temática.

A revisão da literatura tem um lugar central em qualquer investigação: é esta revisão que vai permitir o enquadramento teórico da investigação e construir um modelo de análise para melhor estudar o objeto de estudo. Conhecer o que diz a comunidade científica sobre a problemática que pretendemos investigar, ou o estado da arte em relação ao objeto do nosso estudo, leva-nos a perceber o que já existe, em termos de conhecimento, sobre o tema e, assim, delinear um processo de investigação mais fiável, coeso. Por outro lado, a revisão da literatura tem uma importância muito relevante na interpretação e nas conclusões do estudo, pois alicerça os resultados da investigação em bases científicas, permitindo uma leitura fundamentada dos dados e uma melhor interpretação dos mesmos. Assim, a revisão da literatura é uma etapa fundamental e indispensável, que confere fundamentação e fiabilidade ao processo de investigação. A elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa:

A literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo a interpretação e a pesquisa anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusão do estudo em questão. (Alves-Mazzotti, 2012, p.33)

Nesta investigação, em particular, centramos a revisão da literatura e o estado da arte naqueles que consideramos os principais temas da nossa pesquisa: currículo, avaliação, autoavaliação, autonomia e portfólio.

2.1.0 Currículo

Como já referimos, a revisão da literatura é um caminho importante para conhecermos as ideias e as teorias que respondem às nossas indagações. Assim, dada a natureza do estudo,

começamos pelo currículo por ser para esta conceitualização que as nossas questões estão voltadas. Etimologicamente, a palavra currículo deriva do latim “currere” que significa caminho ou trajetória que persegue um objetivo.

Existem, no entanto, diferentes concepções de currículo relacionadas com as diferentes formas de educar ou de conceber a educação e todas elas respondem a objetivos diretamente relacionados com os valores que se priorizam num determinado tipo de sociedade. Podemos, então, dizer que o currículo é um meio regulador do tipo de educação que se deseja, ou seja, pode afirmar-se que o currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino e de aprendizagem que, produzidos em contextos históricos determinados, procuram garantir aos educandos o direito à apropriação dos conhecimentos e da cultura produzidos socialmente.

Segundo Pacheco, Morais e Evangelista (1999, p. 12), o currículo é “a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para as noções de sequencialidade e de totalidade”. Neste sentido, o currículo funciona como a identidade ou habilidade, conhecimento e experiência. Sendo um conceito polissêmico, definimos currículo como o conjunto dos programas, planos e atividades, implementados/a implementar na escola. Aristóteles (470–399 AC) já salientava que o primeiro passo para se definir o currículo é idealizar o modelo de Estado que se deseja erigir.

Em suma, o currículo é uma área especializada do conhecimento que, segundo Morgado (2011), constitui um conjunto de saberes organizados e implementados na escola; salienta ainda o autor que o currículo é, fundamentalmente, um plano de aprendizagem. Ainda Ribeiro (1995) complementa que o currículo é a esquematização de conteúdos programáticos e orientações didáticas num determinado plano de estudos.

2.1.1. Conceitualizações sobre o Currículo

Ao falar do currículo, não podemos ser reducionistas, não é suficiente classificá-lo como um sujeito gramatical que sofre ações. Refere-se a importância de um sujeito necessário pelo espaço que ele ocupa na sociedade (Pacheco, 2002, p.119), com a predominância da formação como a aprendizagem ao longo da vida. Referimo-nos, desta forma, ao currículo no contexto da formação e da emancipação do indivíduo enquanto aprendiz, como alguém que intervém na comunidade em que está inserido.

Ora, a elaboração de um currículo propõe desafios que ajudam a criar modelos de sociedade, que podem assumir diferentes naturezas. Desta forma, haverá sempre uma ligação entre currículo e sociedade.

Tadeu da Silva (1996, p.23) reconhece o currículo com um espaço onde é possível entrecruzar o saber e o poder, representação e domínio, discurso e regulação. Este espaço é dominado por um pequeno grupo, ao qual Paulo Freire chamou de “classe dominante” (1987 p.92) e que está, por vezes, muito longe da realidade das comunidades e, conseqüentemente, dos sujeitos visados (alunos/estudantes). Até aqui, falamos do currículo como uma dimensão maior na sociedade, ou seja, incluído em todas as dimensões do processo educativo, sem permitir uma abordagem analítica diferenciada da sua complexidade. Com efeito, a utilização habitual do conceito de currículo faz referência a um contrato existente entre a sociedade, o Estado e os profissionais da educação:

Para Sacristán (1999), currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Já no que concerne às experiências educativas, que devem ser efetuadas pelos estudantes nas diferentes fases das suas vidas, a maioria dos autores estudados que tratam do currículo e alguns teóricos da educação já citados neste trabalho, afirmam que esta visão reducionista do currículo deve ser questionada. É importante aprofundar questões como: i) porquê, ii) o quê, iii) quando, iv) onde, v) como, e vi) com quem aprender.

Utilizando conceitos próprios da pedagogia, podemos dizer que o currículo define os fundamentos e conteúdos educacionais, o seu escalonamento em relação à alocação de tempo disponível para as experiências educacionais, as características das instituições de ensino e as características das experiências educativas. Em particular, os métodos ou as didáticas a implementar, os recursos de aprendizagem e de ensino (como, por exemplo, as novas tecnologias), a avaliação, bem como, os perfis dos professores. Assim, secundando Legendre (1988) o currículo é um conjunto de conhecimentos que tem por objeto prático a criação metódica de um plano educacional, global ou específico, que reflete os valores e as orientações de um ambiente organizado que permite o cumprimento de objetivos pré-determinados da educação. Podemos, assim, dizer que o currículo consiste num plano de ação que se inspira nos valores que uma instituição de ensino deseja promover, sendo que esses valores estão expressos nas finalidades atribuídas a todos os cursos de formação e no funcionamento da organização. O currículo oferece uma visão geral, planeada, estruturada e coerente das diretrizes pedagógicas para organizar e gerenciar a aprendizagem, de acordo com os resultados esperados.

Ora, uma vez revisto o conceito de currículo, há esta questão que se impõe, feita, designadamente, por curriculistas (especialistas nesta área do saber), como Roldão e Almeida (2018): Que currículo?

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações. Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. O que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade. (Roldão & Almeida, 2018, pp.7-8).

O currículo atual concebe uma forma de educar e trabalhar na diversidade/ adversidade. Neste momento, as instituições de ensino são convidadas a adaptarem-se ao contexto atual, a um contexto onde todos têm o seu lugar, onde a educação é para todos, inclusive desafiando o professor a lidar com esta diversidade e adversidade, com o conhecimento de que dispõe, experimentando novas formas de estar no ensino, fazendo uma gestão inteligente do currículo. Roldão e Almeida (2018) definem bem o período que o mundo atravessa, quando dizem que “a mudança é intemporal”. É sempre tempo de refletir e de promover mudanças, de forma flexível e contextualizada:

Por isso estamos a viver a tão falada mudança. Falar de mudança é intemporal, pois tudo o que é vivo muda, as sociedades e as escolas como tudo o resto. O que importa é saber que mudança estamos a atravessar e não falar da mudança como se viéssemos de um mundo relativamente parado que se pôs subitamente a mudar. (Roldão & Almeida, 2018, pp. 7- 8).

Tal como salientam Oliveira e Courela (2013), a educação implica as instituições sociais e os adultos que nelas trabalham, o que reforça uma resistência intrínseca à mudança. A organização curricular, inevitavelmente, ao que parece, anda em busca de novidade e subordina-se ao desejo de estabilidade. Sendo assim, a mudança no campo educativo é a transformação ou reprodução no referido sistema, nos planos e programas ou no sistema de avaliação. Oliveira e Courela (2013, p. 99) afirmam que “no campo da inovação em educação é habitual considerar três termos – inovação, mudança e reforma”. Estes três conceitos estão interligados. Inovação, no sistema educativo, é evolução ou reestruturação educacional.

Afinal, de que inovação ou mudança estamos a falar? Que currículo? As utopias podem e devem cumprir um papel importante no desenvolvimento social, especialmente no tocante à educação e, se formos capazes de manter nas nossas mentes a visão de uma sociedade que no futuro seja pacífica, colaborativa, plural, justa, sustentável e democrática, com abundância simultânea de meios,

oportunidades e liberdades para todos, ideologicamente saberemos como iniciar a elaboração de um currículo competente e teremos a coragem de assumir um posicionamento mais nítido na defesa dos princípios que consolidam o caráter do indivíduo. Em nosso entender, é nesta visão de sociedade e valores que a sustentam que deve assentar o currículo atual.

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e marcado por variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que este não pode ser analisado fora da interação dialógica entre a escola e a vida, devendo considerar-se o desenvolvimento humano, o conhecimento prévio e a cultura. Assim, o currículo deve ser entendido como um campo amplo do saber, como algo mensurado, pensado e explicitado, porque quando falamos em currículo falamos de pessoas, de seres sociais. O currículo volta-se para essa gente que vive, que trabalha, que ensina e que aprende. Como refere Pacheco (2005, p.35): “não se pode conceituar o currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças, que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais”. Na perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, os seus sujeitos, as suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre as suas condições concretas, a sua história, o seu entorno e a sua organização interna. Torna-se fundamental, com esta discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo: O que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

As mudanças educativas assentam numa intencionalidade mais ou menos planeada, sob a forma de projetos, em contextos educativos e escolares, concretos. No campo educacional, segundo Formosinho, Ferreira e Machado (2000), devemos considerar três dimensões: uma primeira, onde a mudança educativa é encarada como processo social, político, ideológico e cultural, dependendo do momento em que emerge e nele se inscreve a sua significação e potencialidade; uma segunda dimensão da mudança educativa, onde há que considerar o envolvimento da escola como organização, tendo por base o contexto sociopolítico geral, levando consigo os constrangimentos e problemas que nele existem, as dinâmicas que os atores desempenham, as mudanças que já foram tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada; e uma terceira dimensão que tem a ver com o processo de aprendizagem realizada pelos sujeitos que, pelo significado (subjetivo) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem.

A escola do futuro deve investir mais na inteligência das crianças e dos jovens (uma escola inteligente para crianças e jovens inteligentes), mas para tal mudança, a escola tem de passar,

inevitavelmente, pela implementação generalizada e ampliada da educabilidade cognitiva, conativa e executiva em todos os graus de ensino. (Fonseca 2014, p. 249)

Informações como esta devem ser levadas ao campo de decisão curricular (Roldão & Almeida, 2018 p.28). É importante pensar no currículo como um elemento que pode proporcionar a mudança no ensino e na aprendizagem, incluir nele os problemas reais existentes nas instituições de ensino, como o déficit de ensino/aprendizagem, a empatia e o saber ser, estabelecendo prioridades nas competências ou aprendizagens e conteúdos comuns, no procedimento das alterações, no desenvolvimento das competências e aprendizagens essenciais, quando necessário, permitindo que o currículo pense na sociedade na qual ele está a ser desenvolvido.

2.1.2. O Currículo e o sistema de Ensino Superior em Portugal

A Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, assegura e regula o funcionamento do Ensino Superior em Portugal, “constituído por um sistema binário, integrando o ensino universitário e o ensino politécnico e ministrado em instituições públicas e privadas”, sendo que os estabelecimentos de ensino superior privado obtêm reconhecimento prévio do Ministério do Ensino Superior.

O ensino universitário inclui, então, as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário. O ensino politécnico compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico. As instituições públicas e privadas possuem autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar, a elas são asseguradas a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental.

Com o intuito de compreender a estrutura do Ensino Superior em Portugal, é imprescindível falar do Processo de Bolonha (1999), que visou aproximar os sistemas de ensino superior europeus. Depois de várias convenções, o compromisso foi assinado em junho de 1999, inicialmente por 29 países, entre os quais, Portugal. O que estava em foco não era a criação de um sistema universitário único, mas o de colocar o sistema europeu de ensino num quadro comum, baseado em seis pontos-chave:

- Colocar em prática um sistema fácil de entender e comparável para facilitar a legibilidade e facilitar o reconhecimento internacional de diplomas e qualificações.
- Organizar a formação no primeiro ciclo, a um nível adequado de qualificação para entrar no mercado de trabalho europeu. Este ciclo tem a duração mínima de três anos e, depois, um segundo ciclo (mestrado) que requer a conclusão do primeiro e, em seguida, o doutoramento.

- Validar a formação através do sistema de acumulação de créditos transferíveis entre instituições (ECTS).
- Facilitar a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores.
- Contribuir para a garantia da qualidade no ensino.
- Dar uma verdadeira dimensão europeia ao ensino superior.

Em 2010, foi criado o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) concretizando, assim, ações anteriormente iniciadas perante algum descontentamento generalizado.

O processo de Bolonha é, então, um tema obrigatório nesta contextualização do currículo e do sistema de Ensino Superior em Portugal. A passagem de um paradigma baseado na transmissão do conhecimento académico para um centrado na apropriação desse conhecimento e a sua inserção nas questões práticas parece ser, nas universidades, um dos avanços mais marcantes das últimas duas décadas, sobretudo para Portugal que vivia um clima de incerteza e de ambiguidade, de acordo com Light e Cox (2001, apud Fernandes, 2010, p.55). Este foi um momento que exigiu profundas mudanças no relacionamento entre universidade, conhecimento e sociedade. É o marco das novas políticas educacionais, apoiadas pela UNESCO³, pela OCDE⁴ e pelos Estados envolvidos no processo de Bolonha, que visam fazer da difusão do conhecimento um motor de desenvolvimento económico e social. Pitseys (2004) refere que a harmonização europeia do ensino superior representa o surgimento de um sistema organizado de participação das partes interessadas e que, na verdade, essa é a vontade dos autores da Declaração da Sorbonne (1998), cientes de que as reformas impostas de cima para baixo dificilmente passarão pela rampa dos atores da área:

Os atores, portanto, não são mais os destinatários passivos do padrão, mas parceiros. O comando cede lugar ao efeito de influência, enquanto os atores impõem uma dimensão autorregulatória ao processo: tal como as políticas de emprego europeias, as orientações adoptadas a nível transnacional são menos eficazes na sua imposição centralizada do que nas suas técnicas de autoimplementação. (Pitseys, 2004, pp.152-153).

Por sua vez, consideram Sá e Alves (2014, p.7) que a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem implica mudanças nos modos de ensinar, aprender e avaliar, reconstituindo/reconfigurando os papéis do docente e do estudante. Esses processos seriam (ibid) a reconstituição destes papéis. Isto consiste em mudanças sérias no cenário da educação: o docente centra o ensino na aprendizagem dos estudantes e estes participam ativamente, desenvolvendo

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE)

processos de reflexão e de autoavaliação das suas aprendizagens. Tendo em vista este propósito, a referência às competências para a organização de currículos no ensino superior generalizou-se em poucos anos, não só na Europa, mas também em diferentes regiões do mundo.

Esta difusão em larga escala parece estar relacionada com o novo modo de regulação social constituído pela oferta e garantia de qualidade do ensino superior, vendo-se na regulação social o reconhecimento do papel da educação no desenvolvimento económico, sem renunciar à sua participação na emancipação social.

Todo o cenário acima proposto terá a garantia, como acredita Morgado (2011), da adoção de um novo conceito de currículo:

entendido em simultâneo como projeto social e como processo deliberativo, o que requer flexibilização, articulação e uma efetiva autonomia curricular dos agentes que o concretizam, por oposição ao conceito de currículo que tem prevalecido em muitos sistemas de ensino, um currículo espartilhado, que sobrevaloriza os conhecimentos inscritos em áreas disciplinares, negligenciando uma série de outros conhecimentos e saberes transversais também importantes para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. (Morgado, 2011, p. 444)

Tyler (1949) sublinha que, antes de criar um currículo, é preciso ter em mente três projeções: os estudantes, a sociedade e os requisitos de conteúdo. Nessa perspetiva, magistralmente o currículo está implícito em todos os campos da educação, nomeadamente, na avaliação, como veremos de seguida.

2.2. Avaliação das aprendizagens

É relevante perceber o funcionamento do dispositivo da avaliação das aprendizagens no Ensino Superior, já que é este o âmbito do nosso estudo. A título de exemplo, recorreremos ao Regulamento da Instituição onde decorreu o estudo (2020), onde existe um artigo dedicado ao sistema interno de avaliação das aprendizagens, que refere: entende-se por avaliação da aprendizagem “o processo pelo qual são aferidos os níveis de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências e atitudes) em relação aos resultados esperados da aprendizagem” (Reg. Acad., 2020, p.30).

Neste seguimento, a avaliação das aprendizagens é efetuada (ibid):

- a) “Em permanência, aferindo o nível de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências, atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, a avaliação contínua;

- b) Em momentos pontuais, predeterminados, aferindo o nível de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências, atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, de avaliação periódica.”

Pelo exposto, podemos concluir que a instituição (à semelhança de muitas outras em Portugal), em termos de avaliação das aprendizagens, compreende dois tipos de avaliação: a formativa (contínua) e a sumativa (pontual, periódica).

Estas duas modalidades de avaliação, apesar de cumprirem diferentes funções, como veremos à frente, complementam-se e ajudam na formação integral do estudante. O objetivo é preparar para a aprendizagem ao longo da vida, para o futuro (seja ela qual for) e para a adversidade. O alto nível de conhecimentos e competências adquiridos na universidade prepara os estudantes para desafios mais complexos, sempre através de uma grande autonomia; é um caminho que começa a ser percorrido pelo estudante, criando oportunidades de fazer as suas próprias escolhas.

Ora, quando a universidade trabalha com o intuito de preparar os estudantes para o futuro, o desafio, a adversidade, através de uma formação plural e autónoma, o estudante torna-se capaz de traçar o seu caminho. Um bom exemplo disto, está agora a acontecer, em pleno contexto de pandemia, em que os estudantes foram surpreendidos de forma abrupta com um modelo de ensino para o qual eles não estavam rotinados. Contudo, a autonomia que estava a ser trabalhada foi uma mais-valia para este momento adverso.

Neste contexto, os próprios modelos de avaliação mais tradicionais sofreram alterações. A avaliação formativa em regime a distância desafiou os professores e os estudantes a prosseguir os mesmos fins, embora com meios diferentes, com recurso a meios de natureza digital ou virtual, em regimes de aprendizagem a distância, implicando alterações, qualitativas e quantitativas, nas práticas de avaliação e acarretando outras potencialidades mas, também, outras limitações. A efetividade da avaliação formativa no regime de ensino a distância dependeu, sobretudo, da capacidade de adaptação dos professores e dos estudantes, que reorientaram os meios disponíveis para promover as aprendizagens com mais autonomia, uma vez que os recursos digitais per si não são garantia de uma avaliação pedagógica (Machado, 2000, p.6) .

Para Luckesi (1998), o termo “avaliar” tem origem no latim e provém da composição a – valere, que quer dizer “dar valor a ...”. Já o termo avaliação significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...” e é formado através de um processo de derivação sufixal, quando se acrescenta o sufixo “-ção” ao radical “avalia-”. Assim, de acordo com o CAD⁵ da OCDE⁶

⁵ A Rede do CAD sobre Avaliação do Desenvolvimento é um órgão subsidiário do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento.

(2021, p.6), numa definição genérica para avaliação, “avaliação” como a apreciação sistemática de um parecer, da execução de uma iniciativa para fins de aprendizagem ou de tomada de decisão, a fim de fazer julgamentos, tirar conclusões, conhecer os resultados, desenvolver novos conhecimentos, apoiar o desenvolvimento organizacional em resposta às necessidades das partes interessadas. Daí que a avaliação ocupe, maioritariamente, todos os campos da ação humana, tornando-se indispensável e indissociável da tomada de decisões.

O nosso objeto, neste contexto investigativo, é a avaliação da aprendizagem do aluno/estudante, pelo que achamos necessário esclarecer o seu significado, neste âmbito em particular. Neste sentido, talvez o mais importante a referir, seja o facto de que a avaliação da aprendizagem consiste, essencialmente, num julgamento baseado em inferência, que não pode ser reduzida a um algoritmo ou ser totalmente objetiva, uma vez que a objetividade é geralmente definida como "a qualidade daquilo que existe em si mesmo, independentemente do sujeito pensante" (Ferreira,1986, p. 542). Avaliação difere de medição, sendo que esta última é uma operação para produzir dados quantitativos que podem, em certos casos, servir de base a julgamentos. Para Alves, (2004, p. 95) o fato de a avaliação ser um ato subjetivo, não implica que deve abandonar a noção da objetividade, mas prestar mais atenção à diminuição das ameaças à sua validade. Todavia, a avaliação da aprendizagem em si mesma serve para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes e do próprio processo de ensino do professor, envolvendo processos dialógicos, de *feedback* de qualidade, de interação entre professor/aluno, que comportam dimensões relacionais e afetivas, que devem ser tomadas em consideração, como veremos a seguir.

A avaliação das aprendizagens pode, assim, ser vista a partir de vários e diferentes princípios, teorias, modelos, paradigmas, perspectivas e é muitas vezes entendida/confundida com poder, com controlo, porque alguns agentes usam-na para punir, para rotular, para classificar. Ora, é importante reforçar aqui que avaliar e classificar são dois conceitos diferentes (Fernandes, 2010) e a avaliação deve ser usada com o objetivo de mostrar o caminho do crescimento, da progressão e não de seriar, hierarquizar, atribuir uma nota. A aprendizagem nunca é adquirida de igual modo, cada um tem um tempo interior, seu, pelo que acreditamos que é a partir desta premissa que os professores devem avaliar, privilegiando uma avaliação criterial e não normativa, onde cada estudante seja avaliado de acordo com referenciais/critérios pré-estabelecidos e não com a norma, por comparação com o desempenho dos outros estudantes.

° Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Desta forma, avaliar, no contexto educativo, deve ser negociar, estabelecer parâmetros/critérios entre o avaliador e os estudantes, não podendo ser algo sem regras, sem um protocolo, que tenha em atenção aspetos importantes, como refere Alves (2001, p. 249):

- encontrar e/ou construir referentes;
- operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;
- definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desembocarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação;
- delimitação do contexto num ambiente multiforme, criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos;
- justificar e nomear os critérios que presidirão a avaliação.

Assim, a avaliação pedagógica, numa dimensão mais crítica, deve ser dialógica, emancipadora, criterial e passível de negociação. Ainda de acordo com Ribeiro (2018), se a avaliação deve servir como um meio regulador do ensino e da aprendizagem, então é óbvio que avaliar deve estar intrinsecamente relacionado com ensinar e aprender. Sendo assim, a avaliação não deve ser vista somente como um dispositivo pedagógico, mas como um contributo para a aprendizagem.

No entanto, a prática mais comum ainda continua a ser uma avaliação sumativa da aprendizagem com recurso a testes ou exames estandardizados (Alves, 2004 p.36). Se a avaliação é um julgamento de valor (Hadji, 1995), que seja então um agregado de valores que não sejam sumativos, mas construtivos, que contribua para a emancipação social, para a aquisição de aprendizagens significativas e, acima de tudo, que esteja associada à reflexividade e à promoção da autorregulação e autonomia dos estudantes, como explicitaremos mais adiante.

Para que as avaliações tenham sentido, com sujeitos presentes e objetos bem definidos, parece importante conhecer que funções tem a avaliação, assim como, as suas implicações no quotidiano da sala de aula, nomeadamente, na melhoria da reflexividade dos estudantes.

Historicamente, a avaliação permite identificar e ou analisar a evolução, o rendimento e as modificações cognitivas que se operam no estudante. A partir desse pressuposto, é possível emitir um juízo de valor sobre a aprendizagem adquirida ao longo da jornada escolar, mesmo sabendo que o conhecimento não pode ser medido. Cabe aos professores definir, no processo curricular, qual a melhor forma ou o melhor caminho para alcançar um resultado satisfatório. Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 71) a avaliação é uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres

humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. Todo o tempo é pouco para que os professores se possam dedicar ao essencial: ajudar os estudantes a desenvolver as suas aprendizagens .

Sendo, então, a avaliação das aprendizagens uma organização social, cabe aos atores (re)pensar para quem é preparada e com que finalidades, no sentido de envolver todos. Segundo Fernandes (*Ibid*), o conceito de avaliar não é somente emitir dados, é mexer, é sair da zona de conforto. Então, se avaliar é um processo, ele não está ou não pode ser um dado definido e acabado como acontece muitas vezes no dia-a-dia.

Devemos repensar as palavras de Apple (2002), a respeito da educação e das tomadas de decisão, que nos remetem para a complexidade que encerra a avaliação: “a educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões (Apple, 2002, p.56)”.

A discrepância entre o que é ensinado nas instituições de ensino e os desafios individuais e sociais traduzem-se muitas vezes em reprovações e abandono. Na maioria dos casos, a aprendizagem é avaliada com o intuito de punir e não de agregar o conhecimento, analisando os pontos negativos e ou a má compreensão dos conteúdos abordados. De acordo com Serpa (2010), a função da avaliação não parece ser a de identificar o que o estudante não sabe, mas de fazer com que ele aprenda depois de detetada a dificuldade. Sendo a avaliação um produto social (Fernandes, 2005), quando desenvolvido e pensado em conjunto, as mudanças acontecem por vários motivos. Em suma, a sociedade não é estática, tem pessoas que se movimentam dentro de contextos diferentes, daí advém a política, os valores e interesses sociais, os objetivos a alcançar, bem como, as diferentes “leituras de mundo” de cada indivíduo:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.9). Se a avaliação deve servir de reguladora do ensino, então é óbvio que avaliar deve estar intrinsecamente relacionado com ensinar e aprender. A avaliação deve ser vista como um dispositivo pedagógico, um contributo para a aprendizagem e não apenas um dispositivo de classificação. No entanto, a prática mais comum é uma avaliação sumativa da aprendizagem com recurso a testes ou exames, sendo que esta abordagem é causa da frequente relação frágil e conflituosa entre estudantes e professores (Ribeiro, 2018). A avaliação tem de possuir critérios claros e

negociados com os estudantes (Alves, 2004), pois ela é essencial à qualidade da aprendizagem, de acordo com a finalidade que lhe é atribuída. Assim, quando se discute o currículo, o que ensinar, o propósito do ensino, o que se almeja alcançar e com que finalidade, dever-se-iam discutir as várias formas de avaliar, uma vez que a avaliação deve integrar-se no próprio processo de desenvolvimento curricular, ajudando a definir as projeções para o futuro da educação. Para tanto, a mudança nas atitudes individuais dos educadores não é suficiente, é preciso um trabalho conjunto. A legislação está longe da comunidade, os projetos deveriam ser criados com foco no educando e não no desempenho da instituição. A este propósito, refere Ribeiro (2018), num artigo publicado no jornal “Público”, onde reforça a necessidade da mudança na forma de avaliar a aprendizagem: “quanto maior a preocupação na avaliação externa mais as práticas de avaliação se cristalizam. Avalia-se o que é mais fácil avaliar, a reprodução de conteúdos”.

Para Libâneo (1992, p. 221) tudo começa no planejamento escolar que é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Seguindo essa linha de raciocínio, o planejamento escolar é para (Klosowski 2007, p. 4), o planejamento global da instituição escolar, que envolve o processo de refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas ali implementadas. Assim como se faz um planejamento para definir o currículo escolar, faz-se necessário a criação de critérios de avaliação para que esta seja também transparente e contextualizada, ou seja, deve fazer sentido para o estudante e o professor, sendo que “para cada critério terão de definir-se indicadores – “uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável” – que permitam concluir da presença ou ausência de determinado critério, conseqüentemente, da aproximação ou afastamento dos referentes selecionados como pertinentes para aquela operação de avaliação” (Alves, 2004, p.97).

2.3. Modalidades e funções da avaliação

Como vimos anteriormente, a avaliação é sempre um juízo de valor (Hadji, 1995), com base nas informações coletadas por um observador, ou seja, constitui a ação de avaliar, que corresponde a uma estimativa de valor. *Advaluere, valere*, são duas palavras do latim construídas a partir do radical “*value*” tem no senso geral “preço”, “valor”. Para Talbot (2009, p.42) e Hadji (ibid), a avaliação é, de acordo com a etimologia, uma interrogação sobre os valores e, de acordo com Figari (1996) é uma operação de devolução do valor.

Para Figari (1996), o método de referencialização apresenta-se como um dispositivo metodológico que favorece o processo de avaliação pela abordagem multifacetada e participativa para

facilitar o processo de intervenção. Compreende-se então que a referencialização seja entendida como um processo que permite o desenvolvimento e a operacionalização de um sistema de referências, em que se perseguem determinados objetivos. Para avaliar, é necessário que haja um referencial, um ponto de partida. A referencialização, para Alves (2004), apresenta-se como uma metodologia com possibilidades de “justificar e nomear os critérios que presidirão a avaliação, conducentes a uma perspectiva integrada e holística, ou seja, uma avaliação formadora”.

Autores como Figari (1996) e Alves (2004) sustentam que a avaliação se pauta numa relação entre dois elementos: o “referido”, isto é, aquilo que existe, um determinado comportamento, uma determinada realidade concreta e o “referente”, isto é, aquilo que é esperado, um modelo de comportamento, uma situação ideal. Neste sentido, avaliar é comparar estas duas realidades que, mesmo não existindo, são objetos de uma composição que resulta em um julgamento: “este é um bom estudante”, “esta é uma boa escola”, “este professor é competente”, etc. Nesta perspectiva, existem três funções/modalidades principais de avaliação: o ponto de situação (com ou sem pontuações) que pode ser dado aos estudantes para certificar que eles atingiram um certo nível de desempenho (avaliação sumativa); o diagnóstico para prever a adaptação do estudante a formas particulares de ensino (avaliação diagnóstica); lembrando que, diagnóstico é o resultado atual de uma avaliação no momento presente. É o que se tem no momento. Prognóstico é algo que pode acontecer no futuro. O prognóstico é obtido a partir de interpretações feitas com base no diagnóstico; e o *feedback* para coletar e dar informações que permitirão uma regulação do processo de formação (avaliação formativa).

A grande diversificação das práticas de avaliação, nas últimas décadas exige diversificação de procedimentos, pois cada procedimento tem os seus limites e atende a vários objetivos, o que requer dispositivos adaptados que devem respeitar as qualidades de aplicação específicas (Benora, 1996). Analisamos, agora, as principais modalidades de avaliação:

Avaliação Sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação de determinado nível de aprendizagem. Landsheere (1976) compara a docimologia com uma ciência que tem por objeto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinandos. Há um extenso estudo sobre a docimologia, questionando-se se é uma ciência, uma técnica ou um método? O que se sabe é que o sistema de avaliação sumativa deixou um rasto de stress e dor, insatisfações e

incertezas no passado recente. A falta de rigor e clareza tomava lugar no cenário excludente da avaliação escolar. A avaliação sumativa é realizada para obter dados ou informações sobre o domínio dos estudantes em matérias de aprendizagem que foram estudadas durante um determinado período de tempo, ou seja, é “uma avaliação final” (Alves, 2004, p.15) nas aprendizagens dos estudantes. A avaliação sumativa “exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais ou finais, conduzindo à hierarquização dos alunos” (Ferreira, 2007, pp. 30-31).

No Ensino Superior, esta é a modalidade ainda predominante (Fernandes, Borralho, Barreira, Monteiro, Catani, Cunha & Alves, 2014) e a avaliação é considerada um campo que precisa de ser mais trabalhado uma vez que existe “pouco reconhecimento” e “baixa produção científica” quando comparado com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Ribeiro, 2005, p.191). Para além disto, e por um lado, acresce o facto de grande parte dos docentes não dedicarem parte do seu tempo à reflexão e análise das dificuldades ou problemas que poderão advir da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Por outro, o acto de avaliar traduz-se em avaliações atrás de avaliações em que se considera que “(...) os problemas de aprendizagem dos alunos se podem resolver como se de problemas de avaliação se tratassem (...)” (Pinto & Santos, 2006, p. 7), ou seja, com a realização de ainda mais avaliações.

No que concerne as funções desta modalidade de avaliação, sendo fortemente caracterizada por atribuir uma nota aos alunos, detém uma função de classificação/ certificação a “nível pedagógico, social e político” (Martins, 2008, p. 32) e “ deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2007, p. 588). Deste modo, é bastante importante que este tipo de avaliação garanta a fiabilidade dos resultados obtidos, uma vez que é considerada uma avaliação que ocorre em momentos específicos (e.g., realização de testes). Knight (2005) denomina a avaliação sumativa como sendo uma avaliação de alto risco, visto que esta nunca é totalmente objetiva, útil e fiável e apresenta variados limites, nomeadamente, a dificuldade que existe quando se tenta avaliar com fiabilidade, por exemplo, a comunicação ou o pensamento crítico. Contudo, não podemos esquecer que isto implica o desenvolvimento de “capacidades de avaliar com objectividade conhecimentos e, sobretudo, competências” (Boavida & Barreira, 2006, p. 7).

É justo reconhecer que, na atualidade, tem-se registado uma evolução no que toca ao ato de avaliar: este tem deixado de ser considerado apenas seletivo para dar valor às “suas potencialidades como meio de reestruturação da realidade ao serviço do avaliado” (Serpa, 2010, p. 36). Para Fer-

nandes (1998), é fundamental que as funções da avaliação sejam vistas e consideradas como equilibradas, devendo ser utilizadas conjuntamente. Uma avaliação sumativa detém uma função essencialmente classificatória, acontece em momentos específicos e utiliza, também, instrumentos específicos (Martins, 2008). Contudo, Brown e Glasner (2010, p.27) salientam que nenhum modo de avaliar pode ser, na íntegra, só sumativo ou só formativo.

A Avaliação Formativa traduz um modelo de avaliação cujo principal objetivo é a regulação do processo de aprendizagem. Tem uma função essencialmente pedagógica e didática. Ao fornecer ao aluno, que é o principal beneficiário, informações sobre o seu progresso em relação a um objetivo específico, ele permite intervir no processo de aprendizagem para influenciar as modalidades da ação em andamento; transformar conteúdos de aprendizagem, para capacitar o aluno a transformar ou modificar os seus métodos e estratégias de aprendizagem; decidir sobre as ações de apoio necessárias (apoio nocial, apoio metodológico, etc.). A avaliação formativa é “um controlo constante sobre os estudantes” (Afonso, 1998, p. 60). De acordo com Alves (2004, p.61) a avaliação formativa: "associada ao ensino diferenciado, enfatiza procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos, situa-se no 'coração' da ação de formação". Ela pretende-se reguladora e tem como objetivos, quer a “adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroação”: sobre “o estudante para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; e sobre o professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que ele enfrenta.” (Alves, 2004, p. 61).

Alfredo (2014, p. 57) destaca que “a avaliação formativa pode designar-se de avaliação contínua ou sistemática, e apresenta-se como a avaliação de acompanhamento das aprendizagens, com vista a proporcionar um ambiente de interação entre o professor e o aluno no âmbito do processo de ensino/aprendizagem”. Compreendemos, então, que a avaliação formativa é um processo que determina a posição dos alunos de modo a regular, acompanhar e orientar a sua aprendizagem, oferecendo-lhes a informação que lhes facilitará as suas aprendizagens. Vasconcelos (2004, p. 25) afirma que “a avaliação formativa é um processo de parceria, pois nela devem estar envolvidos todos aqueles que conhecem o aprendiz enquanto estudante”.

Na opinião de Brown e Glasner (2010), é fundamental que as estratégias de avaliação no ensino superior sejam repensadas para que possamos lidar com a mudança de condições, como é o caso das alterações do currículo. Deste modo, a avaliação deve fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Para reforçar esta ideia, Pastor (2009) afirma que no ensino superior a avaliação

deveria assumir uma forma predominantemente formativa, ao invés da avaliação dita tradicional, que ainda se encontra bastante presente em muitas instituições de ensino.

O que está em causa não é o papel que a avaliação detém no campo pedagógico, mas sim o facto de esta ser vista, grande parte das vezes, apenas como um método para verificar o nível de aproveitamento do aluno numa dada disciplina. Por outras palavras, a avaliação equivale à aquisição de uma nota, não tendo em conta que esta também deveria servir para o aluno verificar quais as suas potencialidades e quais as dificuldades a serem superadas: “A avaliação tem de estar ancorada nos seus actores e nos contextos em que se desenrola contribuindo para uma relação pedagógica mais frutuosa em termos de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos, como dos próprios professores” (Pinto & Santos, 2006, p. 7).

Consideramos, assim, que a avaliação não é um processo isolado e individual, mas sim um processo que engloba diversos indivíduos num determinado contexto social, pelo que a avaliação é considerada um acto de comunicação social que está no centro de um sistema de relações sociais (Pinto & Santos, 2006). Quando a avaliação é realizada corretamente, pode tornar-se tanto motivadora como produtiva para os estudantes e possibilita aos docentes “(...) conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan” (Brown & Glasner, 2010, p. 24).

Avaliação diagnóstica é uma avaliação que é colocada em prática quando começamos a ensinar um conceito e visa avaliar os conhecimentos prévios e espontâneos dos estudantes. Estabelece um prognóstico e um diagnóstico, cuja função é determinar quais são os recursos cognitivos disponíveis para um novo aprendizado. Eles analisam as necessidades, perfis, apresentações ou pré-requisitos dos estudantes. Cabe ao professor, com base nessas informações, definir uma estratégia que visa substituir ou corrigir as representações pré-existentes dos estudantes” (Talbot 2009).

De acordo com Alves (2004, p. 64) “emitir um diagnóstico sobre as performances dos estudantes numa perspetiva cognitivista é seleccionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem, e é também orientar os alunos no sentido de estratégias portadoras de esperança que serão suscetíveis de desencadear novas adaptações”. Em relação à avaliação diagnóstica, Hadji (1994, p. 62) afirma que “quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos) com vista a escolher a sequência de formação que melhor se adapta às suas características”. Neste sentido, pressupõe que a função diagnóstica é integrada na avaliação formativa.

Para Serpa (2010), a avaliação precisa de ter objetivos e funções bastante explícitas para que o próprio acto de avaliar faça sentido e a escolha de procedimentos a adotar seja facilitada. Contudo, “(...) uma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função” (Afonso, 1998, p. 30), sendo que as funções que surgem mais vezes na literatura dizem respeito, segundo Afonso (1998, p. 31): “à melhoria dos processos de aprendizagem; à selecção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais preciosa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade”. Ainda segundo este autor, as funções da avaliação, para além de serem entendidas no contexto de mudanças educacionais, também devem ser entendidas no contexto das mudanças económicas e políticas. Boavida e Barreira (2006) afirmam que a avaliação não se restringe a funções pedagógicas, uma vez que tem também implicações sociais, económicas e políticas.

Assim, **as funções da avaliação** dizem respeito, essencialmente, a:

1. esclarecimento dos processos de aprendizagem e respetiva melhoria, centrando-se no aluno e nos seus ritmos no que toca à assimilação, quer de conhecimentos, quer de competências;
2. diagnóstico das características dos alunos para identificar conhecimentos e/ou atitudes que permitam “ a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos” (Serpa, 2010, p. 28);
3. resumo dos desempenhos dos alunos pretendendo-se que haja uma comparação de ações com o intuito de se adquirir uma ideia geral destas;
4. certificação dos respetivos resultados;
5. informações que podem ser concedidas a outros intervenientes;
6. seleção de alunos consoante as suas classificações;
7. exercício de autoridade (e.g., imposição administrativa) sendo a avaliação considerada hierárquica uma vez que “a pessoa constituída em autoridade pode avaliar como forma de demonstrar o seu poder sobre os outros” (Serpa, 2010, p. 30). Isto pode acontecer, por exemplo, quando um docente pretende que os seus alunos estudem para um exame;
8. incentivo quer à motivação, quer à competição, apesar de a nota ser vista como uma recompensa, não contribui, diretamente, para o fomento do gosto pelo ato de estudar como “necessidade intrínseca” (Serpa, 2010, p. 31);

9. comunicação, tendo a avaliação impacto a nível psicológico quer no docente (e.g., se este é considerado profissional), quer nos alunos (e.g., posição que detem entre os seus colegas). Para além disto, também pode assumir uma posição de construção de representações entre ambos, bem como, desenvolver uma posição de atitude crítica;
10. desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais;
11. capacidade de autocritica acerca de avaliações já feitas.

É importante referir que existem funções que têm tido mais atenção que outras, Porém, à avaliação sumativa estão atribuídas funções de cariz social, como a seleção e hierarquização, enquanto à avaliação formativa são atribuídas funções fundamentalmente de cariz pedagógico, como o diagnóstico e a regulação. Contudo, “qualquer modalidade de avaliação pode ter funções pedagógicas” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 99) que podem contribuir para melhorar a qualidade de ensino. Em suma, e como podemos constatar, a avaliação formativa não assume um só significado ou uma só definição. Todavia, e de acordo com Pinto e Santos (2006, p.102), existem pontos que são comuns, particularmente:

- o aluno é o principal destinatário da avaliação, assim como as suas aprendizagens;
- o aluno deve ter consciência das suas competências e das suas dificuldades aquando as suas aprendizagens;
- a avaliação formativa é parte intrínseca da própria aprendizagem e deve moldar-se a cada aluno individualmente;
- o seu interesse reside nos processos de aprendizagem e procura intervir sobre o ensino e/ou aprendizagem;
- deve fornecer pistas que permitam orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz, de modo a auxiliar na escolha de metodologias que possibilitem várias estratégias de ensino.

Como já foi referido, a avaliação formativa é distinta da avaliação sumativa, visto ser centrada no aluno e nas suas aprendizagens e se tratar “de uma avaliação para aprender e não uma avaliação daquilo que se aprendeu” (Martins, 2008, p. 28). Deste modo, e ainda de acordo com Pinto e Santos (2006, p. 103) detém uma funcionalidade muito peculiar: “o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos”, dos processos de ensino-aprendizagem através da sua regulação que detém quatro pontos fulcrais: recolha de informação, interpretação e correção da mesma e adequação de apoios para superar as dificuldades. Quer isto dizer que para haver regulação é preciso

que haja, em termos do fazer, recolha de informação que seja simples e clara para que possa ser interpretada facilmente através de um quadro teórico para, posteriormente, haver oferta de materiais que tornem a tarefa possível de ser praticada. E em termos de atitudes, é necessário que exista determinação e desejo de praticar este tipo de avaliação, assim como saber aceitar a modificação de alguns modos de trabalhar que possam melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Em suma, a avaliação formativa implica variadas ações, nomeadamente, motivar, informar, observar, cooperar, interagir, integrar, ajudar, formar, julgar (Boavida & Barreira, 1992).

Uma vez que o ensino superior pretende, acima de tudo, “formar profissionais altamente cualificados para la intervención, para el análisis crítico de la realidad sobre la que se interviene” (López, 2007, p. 29) é fundamental a implementação de uma avaliação formativa que permita ao aluno a regulação do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, de forma a que as suas aprendizagens adquiram uma melhor qualidade. Para tal, o aluno deverá ser capaz de: “ analizar la información que les llega, de resolver problemas conforme surgen y de reflexionar desde un punto de vista crítico sobre su práctica profesional” (Pastor, 2009, p. 106).

Em consonância com o que foi dito, e ainda de acordo com o mesmo autor, deverão ser utilizadas metodologias ativas, bem como trabalhos realizados em grupo para que as aprendizagens se tornem colaborativas e para que se desenvolva um ambiente de reflexão. Futuramente, estas estratégias farão com que os alunos sejam capazes de resolver problemas, que surjam inesperadamente, de uma forma autónoma.

2.3.1. A abordagem do feedback na avaliação formativa

Segundo Ballester et al. (2003), quando se fala em avaliação formativa refere-se aos métodos utilizados pelos professores que são adaptados às necessidades e progressos dos seus alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Para estes autores, este tipo de avaliação faz alusão a um ensino em que o aluno reestrutura os seus conhecimentos à medida que aprende, através de atividades que lhe são propostas. Assim, a sua finalidade principal é uma “ função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes” (Ballester et al, 2003, p. 30). Mais do que atribuir classificações, pretende detetar aspetos frágeis na aprendizagem. A avaliação formativa tenta compreender o funcionamento cognitivo do aluno quando realiza as atividades que lhe foram propostas. As representações mentais deste e as estratégias que utiliza vão levá-lo a um determinado resultado e quando ocorrem erros estes vão ser alvo de estudo uma vez que

revelam a natureza das representações elaboradas pelo aluno. É através desses erros que se detetam o tipo de dificuldades sentidas. Assim, o professor terá de adequar os seus procedimentos de ensino com o intuito de ajudar o aluno a ultrapassá-las, como também deverá realçar aquilo que fez bem, de modo a reforçar essas aprendizagens.

Grosso modo, a avaliação formativa detém como principais objetivos “(...) a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos” (Ballester et al., 2003, p. 30).

A opinião de Barreira, Boavida e Araújo (2006) vai ao encontro do que foi dito, uma vez que afirmam que a avaliação formativa é condição necessária para que os alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens, devendo estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. O Assessment Reform Group (ARF, 1999) atribuiu a esta modalidade de avaliação dez princípios que a sustentam (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 112-120):

1. promove a motivação – o percurso que o aluno faz em termos académicos tem uma relação direta com a motivação visto que esta também se encontra relacionada com o *feedback* que o aluno recebe acerca daquilo que fez bem e daquilo que tem de melhorar;

2. promove o seu estatuto de capacidade profissional a dominar – é necessário que as técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem sejam dominadas na sua totalidade para que o ensino se torne mais eficaz;

3. promove a sua centralidade na prática docente – tudo aquilo que o docente organiza e põe em prática vai ter repercussões no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tanto individualmente como em turma;

4. promove a necessidade da planificação da prática docente – há uma estruturação de métodos que, no seu conjunto, devem desenvolver uma metodologia que seja coerente, denominada de Assessment for Learning, que desenvolve todo um trabalho em torno da aprendizagem. Deste modo, os alunos sabem e compreendem as matérias, ao invés de apenas as decorarem;

5. promove um espírito crítico sensível e construtivo – o docente deve fazer ver aos seus alunos que é sempre possível melhorarem os seus resultados e deve utilizar estratégias que estejam de acordo com as expectativas destes; assim, o aluno deixa de ser visto como uma “nota”/classificação e passa a ser acompanhado pelo docente no seu processo de aprendizagem, contribuindo para que domine com mais facilidade os conteúdos exigidos por este;

6. promove o reconhecimento de todo o esforço e aquisição de aprendizagens – o reconhecimento do esforço que os alunos aplicam na aquisição das suas aprendizagens deve ser assente no progresso dos mesmos, tendo em conta a relação que estes detêm com o docente – este

esforço é visto como uma superação às críticas que são feitas aos alunos, quer positivas, quer negativas, e que levam a uma melhoria dos seus desempenhos;

7. promove a autoavaliação – cada aluno deve realizar um “auto-conhecimento profundo” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 117) no que diz respeito às suas aprendizagens durante todo o seu percurso académico;

8. promove a compreensão dos objectivos e critérios– estes são bastante valorizados pelos alunos e têm um peso determinante no sucesso destes. O docente deve ser capaz de os explicar, assim como, deve informar os seus alunos das melhores formas de estudo que devem adotar para que tenham sucesso nas suas aprendizagens;

9. promove o apoio à melhoria do trabalho do aluno – esta melhoria deve estar relacionada com a seleção das melhores técnicas de reforço de acompanhamento do aluno durante o seu percurso;

10. promove a consideração da(s) forma(s) como os alunos aprendem – o docente deve ter a capacidade de compreensão dos mecanismos internos que regulam as aprendizagens.

De acordo com estes princípios, e como afirma Barreira (2004, p.445), conclui-se que a avaliação deve ser o início de um processo e não o seu fim. Para além de recolher informação deve, também, servir para “ tomar decisões que permitam fazer reajustamentos no processo de ensino-aprendizagem” possibilitando, deste modo, alterar determinados aspetos que precisem de melhoria. Por esta razão, e seguindo a linha de pensamento do autor, uma avaliação que pretenda fazer uma recolha detalhada de informações acerca de como decorre o processo de ensino-aprendizagem não se deve cingir a atribuir classificações a testes realizados pelos alunos em determinados momentos.

Todavia, ressaltamos que toda a avaliação formativa ajuda o professor nas suas formas de ensino e os alunos nas suas aprendizagens (Barreira, Boavida & Araújo, 2006). Para que esta ajuda seja possível, os alunos necessitam de *feedback* ao longo do seu percurso de aprendizagem para que possam entender aquilo que estão a aprender, aquilo que deve ser corrigido e/ou melhorado (Ribeiro, 2005) e, como declara Knight (2005), o importante numa avaliação formativa é a utilidade do *feedback*, bem como, a sua capacidade de estimulação. Na opinião de Fernandes (2006), o *feedback* por si só não assegura que os alunos sejam orientados de um modo adequado nas suas aprendizagens, uma vez que existem outros fatores que devem ser tidos em conta, como é o caso da natureza das tarefas, por exemplo: “o *feedback* deverá ter um enquadramento teórico mais amplo, não se limitando a ser um processo mecânico de orientação dos alunos para um espectro algo limitado de aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 29). Também Luz (2011, p.12) afirma que o *feedback* ajuda os

alunos a desenvolverem uma aprendizagem autorregulada e, como é considerado uma prática educativa, também possui funções específicas: “a função de ajudar a confirmar, acrescentar, substituir ou reestruturar técnicas ou estratégias utilizadas” de modo a que os conhecimentos dos alunos sejam produzidos de uma forma correcta. Acrescenta a autora (idem, ibidem) que:

- quando as percepções dos estudantes vão ao encontro dos objetivos estipulados, o *feedback* deve corroborar/ reforçar essa mesma situação;
- o *feedback* deve auxiliar os alunos a complementar as suas informações para que haja uma melhor assimilação e compreensão dos conhecimentos;
- o *feedback* deve fornecer informações que sejam corretas quando os alunos detêm conhecimentos errados;
- quando sucede o contrário, ou seja, quando os conhecimentos são considerados certos, o *feedback* tem a função de reforçá-los.

Knight (2005) defende que o professor, quando proporciona *feedback* aos seus alunos, deve ter em conta o papel de ajudante que deve assumir no processo de ensino-aprendizagem; deve ter em conta os conhecimentos já adquiridos e conhecimentos que ainda não foram bem interiorizados para que haja uma visão construtivista da aprendizagem e para que o *feedback* seja o mais descritivo e detalhado possível e, por fim, o professor deve permitir que os alunos participem livremente. Quando dizem algo errado, deve explicar-se o porquê, corrigindo-os de seguida, uma vez que o *feedback* “es un diálogo, constituido por bucles que conectan a los participantes” (Knight, 2005, p. 187). Ainda na linha de pensamento deste autor, o *feedback*:

- deve ter uma finalidade – pode dizer respeito à correção de erros, ao desenvolvimento da compreensão e da meta cognição e pode promover motivação;
- deve estar relacionado com os indicadores de rendimento – num trabalho prático, por exemplo, o *feedback* deve estar de acordo com os critérios deste para que os alunos saibam aquilo que pode ser melhorado, bem como aquilo que conseguiram fazer corretamente; para além disto, é uma forma de o professor ser justo com todos os seus alunos;
- deve ser útil nas aprendizagens – quando o professor propicia *feedback* é com o intuito de os alunos receberem e processarem essas informações para que possam melhorar as suas aprendizagens;

- deve ser claro – o professor deve usar uma linguagem que seja simples e clara para que os alunos possam perceber de forma correta o que fizeram bem e o que têm de aperfeiçoar para que progridam com sucesso;
- deve ser oportuno – o *feedback* deve ser fornecido de forma imediata para que os alunos não se esqueçam do que precisam de modificar num trabalho que seja para entregar naquele momento, por exemplo;
- deve ser adequado à disciplina – o *feedback* só se mostra eficaz em professores e alunos quando estes se encontram em sintonia em relação a algo como, por exemplo, o programa da disciplina ou o tipo de avaliação mais adequado a essa disciplina.

Os alunos trabalham muito melhor num ambiente em que exista aprendizagem colaborativa e avaliação formativa porque lhes é fornecido *feedback* de uma forma contínua ao longo de todo o ano, fazendo com que se empenhem mais arduamente aquando das provas de avaliação. E o mesmo sucede com os professores: estes ensinam de um modo mais motivante quando sabem que os alunos usufruem da sua ajuda para a melhoria das suas aprendizagens e não se mostram apenas empenhados quando têm alguma prova de avaliação: “Ensinar e aprender são atividades que quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de *feedback*” (Luz, 2005, p. 15), pois trata-se de uma ajuda:

Es más probable que los estudiantes presten atención a la retroinformación cuando trabajan en una cultura de aprendizaje que abarca todo un programa que les haya convencido de la fuerza de la evaluación formativa, de bajo riesgo, y de la retroinformación en todas sus formas. (Knight, 2005, p. 196)

O *feedback* deve ser simples e claro, desprovido de juízos de valor e deve ser “segmentado em tão pequenas fases quanto as necessárias, até ao cumprimento dos objectivos dos programas das disciplinas curriculares” (Qualifications and Curriculum Authority, 2006, cit. por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 116). Por outro lado, o *feedback* também faz com que o próprio aluno tenha a capacidade de compreender o seu percurso em termos académicos. Para isto, é fundamental que exista um ambiente na sala de aula entusiasmante e incentivador para o aluno: “a valorização de um *feedback* preciso faz-se sem encorajamentos vagos e generalistas, mas sim com demonstrações claras do que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, se dominam as matérias a aprender; evitando assim o medo e a angústia dos momentos de avaliação sumativa” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 115).

É fundamental que os alunos recebam, por parte dos docentes, orientações que sejam contínuas assim como, *feedback* acerca de todas as avaliações que fazem ao longo do ano para que, desse modo, se sintam motivados e estimulados aquando a aquisição de novas aprendizagens. Quando eles sabem aquilo que fazem corretamente e aquilo que precisa de ser melhorado, conseguem ter uma noção mais clara dos seus progressos e daquilo que têm de aperfeiçoar para alcançarem sucesso em termos académicos. É através do fornecimento de *feedback* sistemático e regular que os alunos conseguem desenvolver aptidões a nível de autoavaliação e autorregulação durante as suas aprendizagens e através deste, também, são constantemente lembrados dos objetivos que devem alcançar e conseguem ter consciência da evolução dos seus progressos, tendo por base a comparação com resultados obtidos em avaliações realizadas anteriormente.

Fernandes (2004) afirma que todo o *feedback* deve ser equilibrado quanto à sua forma e quanto à sua natureza, ou seja, proporcionado de forma oral ou escrita, individualmente ou em grupo/turma e em contexto de sala de aula ou fora dele. Porém, o mesmo autor (2005) faz questão de referir que se o *feedback* não for pensado e estruturado de um modo adequado para, num momento posterior, ser introduzido no processo de aprendizagem, os problemas não se resolvem; é necessário que o professor procure saber se o aluno entendeu aquilo que lhe foi dito para que, desse modo, saiba o que fazer com essa informação: “os alunos têm de aprender a interpretá-lo, relacioná-lo e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 83). Quando isto acontece, estamos perante uma avaliação formativa, visto que esta se encontra associada a momentos onde o professor proporciona *feedback* aos seus alunos que lhes permita ultrapassar os seus obstáculos e, conseqüentemente, terem mais sucesso nas suas aprendizagens.

Em suma, e nas palavras de Ribeiro (2005, p. 204), “ a avaliação é a capacidade de motivar os alunos a desenvolverem o seu próprio processo de aprendizagem”.

2.3.2. Autoavaliação como processo de formação no Ensino Superior

Sobre a autoavaliação das aprendizagens há trabalhos desenvolvidos (Alves, 2004), Lukesi, (2016), Bélair, (2015), entre outros. Esta implica autorreflexão e a capacidade de examinar as próprias habilidades ou aprender a partir dos próprios resultados. Digamos que autoavaliar é uma habilidade metacognitiva, ou seja, é o conhecimento que o sujeito tem do seu conhecimento. E existem variadas formas de ver e promover a autoavaliação das aprendizagens, por exemplo, “a autoavaliação promove o pensamento crítico, quando confrontado com a tarefa em mãos, especialmente se a pessoa avaliando-se percebe o significado dado para a sua aprendizagem” (Belair, 2015), “a autoavaliação

promove o aprendizado em profundidade, portanto, mais sustentável e prepara o aluno para assumir responsabilidades profissionais” (Taras, 2008). Assim, a autoavaliação na educação é o ato de encorajar o aluno a participar na definição dos critérios de avaliação do seu trabalho, fazendo com que ele assuma responsabilidades:

L'autoévaluation est une réflexion personnelle sur sa propre performance. La personne reconnaît son niveau de connaissance, ses habiletés et sa compréhension dans une sphère d'activité donnée (Tiuraniemi et al., 2011, pp.152-157).

Quando desenvolvida de forma inteligente, com mais ênfase no processo e na autocompreensão do que na nota final, a autoavaliação pode ajudar a capacitar os estudantes a estruturar e melhorar a sua própria aprendizagem. Sá Chaves (2005, p.7) atribui esta capacidade de melhorar a aprendizagem da autoavaliação a razões que têm a ver com a coerência que esta estratégia mantém como uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo. Desta forma, cremos que os processos de formação pressupõem uma reflexão cuidada, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às finalidades e metodologias, que permita a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas conducentes a um processo de hetero e de autoidentificação.

A análise da atividade do estudante pelo próprio permite, então, objetivar as suas ações com referência às situações analisadas, mas também objetivar, colocando em palavras as escolhas feitas e os valores que influenciaram essas escolhas. O estudante torna o seu mundo visível pela explicitação, o professor faz o mesmo ao verbalizar argumentos que orientam a sua escolha pela validação, ou não, dos indicadores de competências. Esse destaque dos mundos permite situá-los dentro de um mundo comum: a aprendizagem pretendida.

Há alguns conceitos-chave subjacentes a este processo da autoavaliação, que se interrelacionam e que analisaremos com algum detalhe nos itens seguintes, a saber: reflexividade, metacognição, autonomia, avaliação dinâmica e *feedback*.

2.3.3. Reflexividade, Metacognição e Autonomia

No senso comum, como refere Couturier (2007, p.12), o sujeito concebe a reflexividade a partir do encontro consigo próprio, com base na introspeção. Schön (1996) considera que o sujeito é reflexivo quando é capaz de modelizar uma ação ao executá-la. Quando compreende como se faz algo, o sujeito consegue melhorar a partir do modelo pronto, ou criar ele próprio uma teoria, a fim de melhor executar a ação. O sujeito eficaz consegue explicitar a reflexão, modificando-a para que possa surgir o saber prático inscrito na ação. Couturier (2007, p.13) considera a reflexividade uma experiência

discursiva, ou seja, acontece de dentro para fora, quando se alcança a compreensão do que está implícito, é possível transformar o conhecimento em habilidade. Assim, numa aula de conteúdos teóricos, a partir do momento em que o professor cria um modelo para melhor explicar a teoria, o estudante compreende melhor e, a partir dali, muitas vezes, é possível melhorar o modelo apresentado, ou criar o seu próprio, para melhor compreensão.

Caetano (2011, p.7), vai um pouco mais longe, quando refere que a reflexividade é alimentada por um conjunto articulado de saberes, competências, referências a valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afetivos, expectativas, aspirações e projetos, representações e pulsões identitárias. Ou seja, os indivíduos conhecem e compreendem o mundo pela cognição e é através “dos processos cognitivos que a reflexividade é exercida” (*Ibid*). A cognição é, de acordo com a neuropsicologia, a memória, a atenção, a linguagem, a percepção e as funções executivas. O sistema cognitivo nada mais é do que a relação entre estas funções, desde os comportamentos mais simples até aos de maior complexidade, que exigem muito mais do nosso cérebro.

A propósito da relação entre a metacognição, a cultura e o pensamento reflexivo, Broyon (2006, p. 115) defende que “o treinamento da prática reflexiva é um dos elementos-chave na própria formação de professores”. Além disso, “nos últimos anos, futuros professores foram convidados a tornar-se atores autónomos, capazes de se adaptar a todas as situações, analisando as suas próprias práticas” (*idem*, p.116). No entanto, “adotar uma postura reflexiva não é uma ação fácil, mesmo para as pessoas mais experientes” (*idem*, p. 105). Assim, é importante avaliar a capacidade do estudante refletir sobre as suas competências e conhecimentos, assim como, sobre como se constitui e desenvolve, na pessoa, o *savoir-faire* de pensar sobre si.

Para Tardif (1993), qualquer que seja o nível de educação considerado, as práticas avaliativas que prevalecem atualmente nas salas de aula e instituições educativas suscitam grande questionamento. As dúvidas vêm da sociedade e da própria comunidade escolar, entre pais e professores e o próprio estudante. Em princípio, a grande preocupação dos psicopedagogos é o que o estudante retém na memória: se ele compreendeu ou se meramente guardou em alguma zona do cérebro. Certos métodos que, supostamente, avaliam a aprendizagem, castram, sabotam e interrompem a capacidade do querer aprender, adquirem o medo, a ansiedade e o stress, além de bloquear certas zonas cognitivas. Desta forma, Tardif (1993, p.1) questiona as práticas avaliativas vigentes: se estas levam em conta as metamorfoses cognitivas do estudante; se as avaliações, tanto formativas como sumativas, valorizam o entendimento mais do que o conhecimento; se o conteúdo retido nos procedimentos e dispositivos de avaliação integra o conhecimento prévio do estudante no

conhecimento específico da disciplina; se a própria estrutura dos dispositivos de avaliação dá acesso à aquisição do conhecimento; se esta estrutura é mais orientada para a avaliação das habilidades cognitivas de alto nível, do que para a avaliação de habilidades cognitivas de baixo nível (Bloom, 1956); se o contexto em que a avaliação ocorre introduz variáveis emocionais, que influenciam o desempenho do estudante; se os dispositivos permitem reportar sistematicamente os pontos fortes e fracos do estudante; se os critérios de correção respeitam o valor de cada uma das respostas do estudante na aquisição de um conhecimento específico; se esses critérios são mais influenciados pelo valor cognitivo das respostas do que pelas exigências de objetividade; se as respostas aos questionamentos refletem muito sobre o como fazer, sobre como é a prática no cotidiano.

Ora, todas estas questões são fundamentais, uma vez que nos remetem para a necessidade de o estudante refletir sobre o que aprende para poder aprender significativamente; a memorização/reprodução não produz conhecimento significativo, pelo que esta deve ser uma preocupação no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, também no Ensino Superior.

Na concepção vygotskyana (1989), as aprendizagens acontecem em forma de processos que incluem aquele que aprende, aquele que ensina, assim como, a relação entre eles, na observação direta do estudante durante a realização de tarefas. Já para Tardif (1993, p.3), é possível o próprio estudante orientar e avaliar a sua aprendizagem e, acima de tudo, o seu crescimento pessoal e o seu progresso. O caráter crucial das estratégias reflexivas e metacognitivas reside no facto de que elas garantem à pessoa uma grande autonomia na realização dos seus objetivos, pois:

Entende-se que é importante valorizar as concepções dos estudantes, tratando-as respeitosamente, pois é com base nelas que o conhecimento poderá ser construído. Fundamental, também, questionar os conhecimentos científicos e suas aplicações em relação às condições sociais, políticas e económicas, na época em que ocorreram e no mundo atual, para melhor compreender o processo de construção de vida da humanidade e individual. Dessa forma, tornar a escola um ambiente propício para a produção de sentido é proporcionar aos sujeitos, partindo das representações simbólicas já construídas, o acesso a novas representações para que possam estabelecer as relações que há entre o que já conhece e o que foi construído historicamente, social e culturalmente pela humanidade. (Cerqueira, 2006, p. 32)

A percepção de Cerqueira (2006) assenta no mesmo paradigma de Tardif (1996) e de muitos outros críticos/teóricos da educação, defensores de uma educação mais justa e mais comprometida com o aprendiz, observando quem ensina e como ensina, oportunizando a aprendizagem e promovendo o incentivo e o desenvolvimento da autonomia, da reflexividade, da metacognição. Estes fatores, quando bem desenvolvidos, passam a ser o motor que impulsiona a busca pelo saber, pelo

que a Escola/Universidade deve promover, de forma sistemática, a reflexividade, a metacognição e a autonomia:

entendemos que para tanto, o professor deve assumir um papel de organizador do ambiente escolar e da sala de aula, proporcionando aos estudantes situações que os levem a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico e a lidar com suas emoções, ou seja, os prazeres e desprazeres que a vida lhes oferece. (Cerqueira, 2006, p. 34)

Para o educador atento, este cenário é bem conhecido e compreensível, porque a escola faz-se com pessoas que atuam como atores no ambiente escolar. Luta-se por melhorias, como também por um currículo condizente com a realidade local e, por conseguinte, a concretização deste currículo será influenciado pela qualidade dos profissionais. A adoção de meios eficientes de ensinar/dialogar permitirá ao estudante, não só desenvolver habilidades, como descobrir novos caminhos, aprender a posicionar-se de forma lúcida e positiva quanto ao conteúdo abordado, ou seja, permite que a mente seja repleta de insights, possibilitando a reflexividade e o autodesenvolvimento. E, quando isso acontece, percebe-se o desabrochar daquele que aprende.

De acordo com Tardif (1993, p.5), numa perspectiva construtivista, o conhecimento é de aquisição gradual. Por um lado, o ensino ajuda e provoca o crescimento, por outro, a (auto)avaliação mostra dados sobre a evolução da aquisição do conhecimento. Refletindo sob esta perspectiva, é importante ressaltar que as práticas avaliativas vão além do constatar estático, que Tardif (1993, p.5) especifica como um "determinado grau de conhecimento" para descrever a evolução cognitiva do estudante.

Assim, a avaliação deve descrever, essencialmente, as metamorfoses cognitivas dos estudantes. Já na teoria piagetiana (1896 – 1980), o sistema cognitivo do indivíduo não contém somente o conhecimento "factual" ou "estático", contém um conhecimento "prático" e dinâmico". Tardif (1997b) compara as estratégias de aprendizagem com um equipamento, um dispositivo no plano da cognição. Para ele, o conhecimento só é funcionalmente reutilizável quando é gerido por estratégias cognitivas e metacognitivas, logo os conhecimentos não são um fim em si, são dispositivos ao serviço de compreensão e da ação. É por isso que, segundo o mesmo autor, é importante que o estudante adquira uma base das estratégias cognitivas e metacognitivas/reflexivas, se quiser reutilizar os seus conhecimentos posteriormente (Tardif, 1997a; 1997b). As estratégias metacognitivas/reflexivas permitem que os alunos gerenciem ativamente os esquemas que usam para realizar as tarefas. Esta percepção está descrita no quarto princípio básico do paradigma construtivista de Tardif (1996), onde se compreende que a aprendizagem incide tanto nas estratégias cognitivas e metacognitivas, quanto no conhecimento teórico. Para Tardif (1996, p.1) "o design da aprendizagem influencia, não apenas as

práticas avaliativas”, como também as práticas de ensino e o planeamento do conteúdo a ser ensinado e, ainda, a execução das ideias ali adquiridas, de modo a que o estudante recetor possa inteligir a forma de expressar do professor, a tática usada, o dinamismo na exposição do conteúdo, ou seja, fazer uso de variadas abordagens de ensino para que aconteça a aprendizagem. Para tal, o professor precisa de ser proativo, ensinar e avaliar com segurança, com imparcialidade e pertinência, com base na reflexividade.

O uso do termo metacognição é relativamente recente na literatura, sendo introduzido na psicologia por volta de 1970, pelo psicólogo John Hurley Flavell, que foi um dos primeiros investigadores a estudar as formas através das quais as crianças pensam sobre os seus processos mentais (Dantas & Rodrigues, 2013; Ribeiro, 2003). Inicialmente a metacognição era referida apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos, contudo, John Flavell (1976) e Ann Brown (1978), grandes estudiosos desta temática no século XX, incluíram a noção de controle cognitivo na compreensão da metacognição. O conceito de metacognição está correlacionado com o de consciência, de conhecimento, de reflexão e de automonitorização no ato de aprender, referem Dantas e Rodrigues (2013) sobre o processo de aprendizagem.

Entretanto, parece não haver uma definição inequívoca para metacognição, devido às diferentes discussões entre os estudiosos do século XX, envolvendo consciência reflexiva, teoria da mente, modelos mentais, processamento voluntário e automático, entre outros, que, de algum modo, já discutiam o que hoje é entendido como metacognição, contando que nessas temáticas estão implícitas o conhecimento consciente da própria mente (Jou & Sperb, 2006; Ribeiro, 2003). Ribeiro (2003, p.111) define o conhecimento metacognitivo como “o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos”. Todavia, Ribeiro (2003, p.110) refere também que existe alguma dificuldade em distinguir o que é “meta” e o que é o “cognitivo” e, por outro lado, nota-se um conflito quanto à utilização de um “termo singular” para um “problema multifacetado”. A respeito desse problema, Jou e Sperb (2006, p.179) afirmam que o “processo metacognitivo” é, também um “processo cognitivo”. Há, portanto, um estreitamento na delimitação das fronteiras entre o cognitivo e o metacognitivo. A metacognição medeia entre o aprendiz e sua cognição. A cognição pode ser considerada como o meio como a mente dos estudantes age no 'mundo real' e a metacognição a forma como as suas mentes agem sobre a sua própria cognição.

Na perspetiva de Ann Brown e John Flavell (1981), autores de destaque na investigação desta temática, o conceito de metacognição tem origem no paradigma do processamento da informação,

postulado pela psicologia cognitiva, que propõe a mente como um sistema cognitivo que propicia a interação do indivíduo com o meio, seja externo ou interno. Como apontam Jou e Sperb (2006) e Ribeiro (2003), esse sistema cognitivo possui funções executivas responsáveis pela otimização e aperfeiçoamento do desempenho cognitivo e do processo de aprendizagem. Dentre algumas habilidades desse sistema executivo de processamento de informações, destaca-se a capacidade de monitorização e autorregulação que viabiliza a potencialização do próprio sistema cognitivo. Entretanto, para a efetiva monitorização e autorregulação, é necessário que o ser humano tenha consciência e conhecimento sobre o seu próprio processamento cognitivo. Ou seja, o indivíduo deve ser capaz de refletir conscientemente sobre os seus próprios pensamentos e atos, pensar sobre o seu próprio pensar, conhecer o seu próprio saber e, por fim, ser capaz de identificar, observar e corrigir processos internos e criar estratégias mais refinadas para a correção de ações e resolução de problemas, por meio da autorregulação, do automonitorização e da autoinstrução, todos requisitos necessários à autoavaliação.

Assim, este conjunto de habilidades mentais (Jou & Sperb, 2006) é comumente conhecido como metacognição. Acrescenta Ribeiro (2003 p. 110) que a metacognição diz respeito ao “conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”, podendo ser considerado uma cognição de segunda ordem. É esta cognição de segunda ordem que permite ao estudante (re)pensar sobre a sua aprendizagem e reformular, autoavaliando-se.

Podemos, então, concluir que a metacognição é o conhecimento que cada um tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos ou de qualquer aspeto com eles relacionados; envolve monitorização ativa e, conseqüentemente, a regulação desses processos em relação à cognição, usualmente ao serviço de um objetivo concreto (Viera, 2011, p.440, apud Flavell, 1979, p. 232).

A metacognição, por sua vez, leva-nos a um outro conceito central quando falamos de autoavaliação e autorregulação: a autonomia. A metacognição promove no aprendiz, muito mais do que a memorização e assimilação de conteúdos e conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem a planificação, a comunicação, a informação sistémica e estruturada. Conjuntamente, favorece a busca e compreensão do estilo e do perfil cognitivo, colaborando no fortalecimento das áreas já desenvolvidas, bem como no alicerçar, na motivação e sustentação das áreas que necessitam de maior atenção. Ou seja, o estudante que desenvolve competências de metacognição, torna-se, simultaneamente e por consequência, mais autónomo, mais capaz de tomar as suas decisões relativas ao processo de aprendizagem, de forma a melhorar e progredir (autoavaliação).

De acordo com Figueira (2007), a metacognição é composta por dois componentes: a sensibilidade (referente à necessidade de utilizar estratégias em tarefas específicas em função de seus objetivos); e a crença (conhecimento que a pessoa tem do seu potencial enquanto ser cognitivo). Todavia, Beber et al. (2014, p.146) sustentam que a interseção entre estes dois componentes é significativamente complexa, pois compreende o conhecimento (metacognitivo), as tarefas de aprendizagens, as variáveis, as pessoas, as estratégias e as interações entre estas, buscando unificá-las e tornando-as significativas.

Metacognição e autonomia estão, como vimos relacionadas, sendo que o desenvolvimento destas capacidades parece aumentar com a idade. Quanto ao desenvolvimento da metacognição, há especulações de que por volta dos 7 anos de idade essa habilidade aflora, mas é adquirida de maneira processual, lenta e conforme exposição e experiência, tendo um aumento significativo na adolescência (Ribeiro, 2003). Para Flavell (1981, pp. 906-911)⁷ “as crianças são bastante limitadas no seu conhecimento e na consciência dos fenômenos cognitivos” e para Paris, Newman e McVey, (1982, p.507)⁸ “na consciência dos fenômenos cognitivos, elas não percebem os benefícios da utilização de estratégias na execução das tarefas”.

Assim, o conhecimento metacognitivo, bem como, a autonomia e a capacidade de autoavaliação desenvolvem-se à medida em que ocorre o aparecimento de novas funções cognitivas ao longo do desenvolvimento infanto-juvenil, essencialmente as funções executivas e o pensamento hipotético-dedutivo (que se desenvolve na adolescência) e favorece estratégias de planejamento e resolução de problemas. Por último, vale a pena sublinhar que a contribuição do sentido do self (Ribeiro, 2003) facilita a promoção da monitorização e regulação das próprias atividades cognitivas e do aumento da capacidade de planejamento de forma autónoma.

Outro sim, é oportuno frisar a importância dos fatores externos, como a mediação educacional, ambiente familiar e modelo instrucional e educacional como impactantes no desenvolvimento da metacognição, da autonomia e da autoavaliação. Ou seja, para além da metacognição, como refere Ribeiro (2003), ser um processo adquirido e desenvolvido pela experiência e pelo acúmulo de conhecimento específico, um dos fatores que influencia notoriamente o desenvolvimento da metacognição e da autonomia é o estilo de ensino dos professores, em conjunto com as experiências vivenciais de cada indivíduo em contextos de aprendizagem externos à vida escolar.

⁷ *Young children are quite limited in their knowledge and cognition about cognitive phenomena, or in their metacognition, and do relatively little monitoring of their own memory, comprehension, and other cognitive enterprises.*

⁸ *In order to understand the ontogeny of cognitive strategies we need to assess the child's history of habits and actions, the task's meaningfulness and familiarity, and the significance of the instructed actions to a naive subject.*

O que parece ser indiscutível é que a metacognição e a autonomia contribuem para uma autoavaliação/autorregulação das aprendizagens mais eficaz e, por este motivo, estes fatores devem ser tidos em conta no processo de ensino e de aprendizagem, em qualquer nível de ensino e, indiscutivelmente, no Ensino Superior. Como aponta o modelo de Paris, Lipson e Wixson (1983, apud Ribeiro, 2003), existem três tipos de conhecimento metacognitivo, a saber: Declarativo, referindo-se à consciência do que se sabe e das estratégias a serem adotadas; Executivo, que diz respeito ao conhecimento de como realizar determinada tarefa ou aplicar uma estratégia; e Condicional, habilidade de conhecer quando e onde utilizar uma determinada estratégia. Sobre este modelo, Jou e Sperb (2006 p.181) salientam que, ao utilizar esses três tipos de conhecimento metacognitivo, o estudante adquire uma aprendizagem eficaz/significativa, visto que é capaz de saber o que sabe (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabe (conhecimento processual) e onde utilizar o que sabe (conhecimento condicional), aplicando estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva.

Resumindo, a metacognição incorpora dois significados essenciais no que diz respeito à aprendizagem: a primeira, que se refere à avaliação de recursos ou autoapreciação cognitiva (são reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas e sobre as características da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva); a segunda, refere-se à ação ou autocontrole cognitivo (são reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação, os ajustamentos que se fazem durante execução da tarefa, revisão e verificação do desempenho obtido). Isto posto, podemos dizer que o papel central dos professores é o de auxiliar, como mediadores, no desenvolvimento da segunda habilidade (autocontrole cognitivo), agindo como promotores da autorregulação/autoavaliação e possibilitando ao estudante o aparecimento de novas estratégias de resolução de problemas, de forma cada vez mais autónoma. Para tanto, segundo Ribeiro (2003), os professores deveriam propiciar situações onde ensinariam os seus estudantes a planejar, monitorizar e verificar as suas próprias atividades, oportunizando uma reflexão ativa sobre seus conhecimentos, as suas próprias operações cognitivas e o modo como aprendem. Deste modo, o ensino não se restringiria a um espaço de difusão de saberes, mas de estímulo, incentivando os estudantes a construir um arcabouço individual de metaconhecimentos, para que seja possível a capacidade de aprender, adquirir, gerir, utilizar e consolidar uma nova aprendizagem. Segundo Jou e Sperb (2006) e Ribeiro (2003), indivíduos hábeis metacognitivamente são mais eficazes na incorporação e aplicação de múltiplos conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho académico, o que os torna aprendizes eficazes. A consciência reflexiva é o ingrediente principal para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Aprendizes eficientes são aqueles que, além de saberem fazer, também sabem como se

faz para saber. Segundo Warchol (2012, pp. 147-150): “l’autonomie peut se définir comme la capacité d’agir avec réflexion, en toute liberté de choix, mais elle peut-être également simplement physique”. Ser autónomo significa acessar progressivamente os desafios das próprias ações e não atuar apenas com base nos interesses atuais sem perceber o tipo de sociedade que surgiria se esses comportamentos fossem sistematizados. Por exemplo, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no Brasil, o foco no desenvolvimento de competências significa que os estudantes além de “saber”, precisam “saber fazer”; por outras palavras, devem ser capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. O estudante apropria-se, assim, dos conhecimentos previamente adquiridos, sobre os conhecimentos metacognitivos, a saber: o declarativo, o executivo e o condicional (Jou & Sperb, 2006).

Então, é possível dizer que, além de ser importante adquirir as aprendizagens previstas no currículo, é fundamental fazer com que o estudante seja protagonista da sua aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia, promovendo competências como:

- a criatividade;
- o pensamento crítico;
- a busca pelo conhecimento;
- uma postura colaborativa;
- as habilidades para se tornar um adulto produtivo;
- responsabilidade;
- habilidades para trabalho em equipe;
- inteligência emocional;
- flexibilidade cognitiva.

Além de estimular o (re)conhecimento dos próprios erros e obrigar a pensar para além dos conteúdos que são abordados em sala de aula, a autonomia opera de forma criativa, sem imposição, apoiada em estratégias de comunicação docente - estudante e, para efetivar isto tudo, é imprescindível inovar. Lembramos que vivemos numa época de rápidas transformações, em que as sociedades contemporâneas exigem cada vez mais autonomia e capacidade de realização; nas discussões sobre educação, “tornou-se corrente considerar o saber como motor da dinâmica económica e o estudante como um cliente ativo” (Peixoto & Carvalho, 2009, p.1), capaz de controlar as suas atividades de aprendizagem. A aplicação deste modelo - em que o saber é colocado como fator capital de crescimento económico - pressupõe a instauração de novas estratégias de ensino, de conhecimentos e de aprendizagens adaptadas aos objetivos de uma sociedade globalizada, que dispõe de atitudes

individuais na busca do aprender a aprender, da tomada de iniciativa; da resolução de problemas; da polivalência ou do trabalho em grupo.

No senso comum, a autonomia parece ser percebida como a combinação de três elementos: a faculdade de escolher por si mesmo (e de emitir suas próprias normas), a capacidade de agir sem a intervenção de um terceiro e o facto de dispor de recursos necessários para a reflexão e a ação – para um indivíduo ou uma coletividade – Kant (1781), mediado pelo discurso desenvolvido por Rousseau (1712–1778), introduz neste esquema o conceito de liberdade e propõe-se ir mais além, transformando-o em “autonomia da vontade”. Verificamos a profundidade teórica e filosófica a que remetem as investidas científicas da humanidade no terreno da autonomia, por isso limitamos o estudo do tema, focando-o no contexto educativo.

Em suma, Vygotsky (1986-1934), Alves (2004), Morgado (2000, 2008, 2011), Figari (1994, 1996, 2014), Linhares (1995), Dias (2011), foram os autores que, predominantemente, revisitamos para nos posicionarmos sobre o conceito de autonomia neste trabalho, sendo que todos eles têm algo em comum: foram inspirados pelo ponto de vista de Paulo Freire (1986, 1987, 1996), ou seja, falar de educação para a autonomia do estudante não faz sentido, se as condições sociopolíticas dessa autonomia não forem consideradas como parte desta educação.

É preciso trazer o estudante para o centro da aprendizagem, depositar nele a confiança necessária para o fazer caminhar, instigá-lo a buscar seu próprio caminho, mas também é imprescindível para o professor a preparação para a confrontação. Como reforça Freire (1996, p.47), todo o ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor pois, “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (Freire, 1996, p.47)

O discurso sobre a autonomia do ensinar e aprender precisa, antes de tudo, de uma mudança das políticas curriculares. Ao professor não cabe mais o papel de transmitir conhecimentos, de alienar

os estudantes ou de seduzi-los a uma pedagogia da aceitação. Não se presume que os estudantes ingressam na Universidade para terem acesso a um determinado conhecimento e prática que os docentes possuem e que devem transmitir, estabelecendo, nesse senso, uma relação de subordinação entre os que sabem menos e aprendem (estudantes) com os que sabem mais (professores). Nesta relação diferente, de reflexividade, metacognição e autonomia, supõe-se que os estudantes serão capazes, quiçá, de se igualarem ou mesmo superarem os docentes com os quais aprenderam o ofício, como podemos inferir no discurso de Freire (1996, p 92): “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

Sugerem-se, por fim, neste subcapítulo dedicado à autoavaliação, alguns dispositivos promotores de reflexão sobre as práticas de avaliação. Estes têm como objetivo ajudar a refletir sobre as estratégias e metodologias adotadas em contexto de sala de aula, no sentido de proporcionar aos estudantes momentos importantes e decisivos de autoavaliação, tão importantes para a melhoria da qualidade das suas aprendizagens, como problematizamos nos subcapítulos anteriores.

Assim, na figura 1, apresentamos alguns itens que pretendem auxiliar o professor a propor formas e processos de tornar a avaliação intersubjetiva, pela clarificação dos critérios para avaliar as aprendizagens:

Figura 1: Clarificação dos critérios de avaliação

Comunicar aos alunos a lista de critérios da avaliação.
Dar oportunidade aos alunos para fazerem perguntas e terem momentos para o esclarecimento das dúvidas, sobre os critérios de avaliação propostos.
Organizar uma avaliação mútua entre os estudantes usando os critérios pre-estabelecidos.
Fazer um exercício coletivo utilizando os antigos trabalhos. Os estudantes são orientados a comparar os trabalhos e os feedback correspondentes.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL_Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

Dar tempo para a autorreflexão é fundamental para que os estudantes possam identificar os pontos forte e fracos, com base nos critérios de avaliação predefinidos.

Figura 2: Tempo para autorreflexão

Pedir aos estudantes que identifiquem os pontos fortes e fracos dos seus trabalhos, com base nos critérios de avaliação, antes de dar o seu próprio <i>feedback</i> .
Pedir-lhes que reflitam sobre as suas realizações e permitir que escolham alguns dos seus trabalhos para constituir o portefólio de aprendizagem.
Fixar etapas para as diversas tarefas solicitadas, permitindo refletir sobre o que já foi feito e antecipar as ações a construir nas próximas etapas.
Organizar feedback entre pares, o que ajuda a desenvolver as habilidades de autoavaliação e heteroavaliação.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL_Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

2.4. Para uma Avaliação dinâmica

O paradigma da avaliação dinâmica é a nossa proposta para esta mudança que urge nas escolas e universidades, ele é baseado na teoria de Vygotsky (1896/1934) que introduziu o conceito de teste dinâmico na psicologia moderna. Um dos principais fatores dessa abordagem diz respeito à interação entre o mediador e a criança, a partir das suas propostas acerca do conceito de desenvolvimento potencial, a partir da definição de uma zona de desenvolvimento proximal, concebida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que geralmente é determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais competentes (Vygotsky, 1989).

Assim, podemos dizer que a avaliação dinâmica é uma avaliação constante e regularmente assistida, interativa, dialógica, que ocorre sempre que os alunos estão a aprender e os professores a ensinar/orientar esse processo de aprendizagem. Como refere Linhares (1995, p.24):

A avaliação assistida é uma avaliação dinâmica, interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas.

Nesta abordagem, acredita-se que a avaliação assistida ou a avaliação “dinâmica” consiste numa série contínua de avaliações, não pontuais, sistemáticas, com o objetivo de (re)conhecer a

evolução do conhecimento e da aprendizagem do estudante, contribuindo para a sua melhoria/progressão, através da reflexividade e autonomia. Neste tipo de avaliação, há espaço para a autoavaliação, para a heteroavaliação, para a autorresponsabilidade, para a autorreflexividade, permitindo ao estudante, ao longo da UC, ter outras aprendizagens (realizadas até fora da instituição de ensino) e integrá-las de forma coerente e refletida nos conhecimentos da referida UC.

Um dos conceitos mais importantes dentro desta avaliação dinâmica, interativa, formativa é o *feedback*, pois é através deste que a melhoria das aprendizagens se pode tornar uma realidade.

A palavra *feedback* significa, vulgarmente, o processo de comunicação entre duas ou mais pessoas. Vem do inglês e representa a junção de *feed* (alimentar) e *back* (de volta), ou seja, é o ato de realimentar, dar resposta a uma atitude ou comportamento.

O *feedback* é considerado, na educação, um complemento, não só útil mas indispensável, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Colocar notas/comentários nas respostas a questões específicas que foram elaboradas pelos alunos e/ou ouvir comentários orais acerca do desempenho em alguma atividade é um guia para o aprimoramento que é oferecido ao aluno. Isso faz com que o desempenho seja melhor e, muitas vezes, leva a que a pessoa descubra/aprenda algo que nunca tinha percebido: O propósito do *feedback* é proporcionar ao aluno informação específica sobre aquilo que foi compreendido e o que se pretende que seja compreendido, auxiliando-o a atingir o resultado esperado de aprendizagem (Sadler, 1989; Weaver, 2006 citado por Pereira & Flores, 2013, p. 41).

Hoje é comum, na educação, ouvirmos sobre o “*feedback* do professor”, o processo de ensino e de aprendizagem já não são considerados processos baseados unicamente na transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas como processos complexos que o estudante, responsável por ele, de forma autónoma e reflexiva, toma parte ativa para desenvolver conhecimentos e adquirir competências, enquanto agente ativo e não passivo. Nesta perspetiva, o professor não tem apenas o tradicional papel de transmissor de saberes, mas um papel de acompanhamento e monitorização. É nesse contexto que entra em jogo o *feedback*, meio através do qual o professor informa cada estudante sobre o progresso da sua aprendizagem e, mais particularmente, sobre a relação entre o estado atual e os objetivos previstos. O *feedback* de qualidade é um dispositivo que pode realmente levar a ganhos na aprendizagem, mediante algumas condições que o professor oferece ao aluno que acompanha/orienta, como referem Boud e Molly (2015, p.20):

el *feedback* es un proceso por medio del cual los aprendices obtienen información sobre su rendimiento que les permite apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares

apropriados para el desempeño de la tarea y las cualidades del suyo propio, y así poder generar una serie de mejoras en el mismo.

Tendo em conta as características definidas, sob o ponto de vista de Boud e Molly (Ibid), o *feedback*:

- Centra-se no aprendiz, no que ele faz, no quanto e no que os professores e outros fazem por ele;
- Reconhece a importância dos padrões externos que podem ser aplicados no trabalho que se produz;
- É um processo que se prolonga no tempo e num ato solto de receção e de informação;
- Implica na apreciação das variações que se produzem entre os distintos padrões que há que aplicar e considera a tarefa ou o trabalho como importante foco de atenção;
- Conduz a ação, aspeto importante ao nível do processo.

O *feedback* é, assim, um importante recurso para que o professor autoanalise a sua performance em sala de aula. Na literatura, encontramos algumas estratégias para ajudar o professor a melhorar o *feedback* (figura 3):

Figura 3: Estratégias para melhoria do *feedback*

Organizar a planificação em etapas, sempre seguidas de <i>feedback</i> (ex. plano de trabalho e bibliografia: versão intermédia, versão final).
Propor um exercício de preparação semelhante ao trabalho final, seguido de um <i>feedback</i> , (uma simulação de “questões alternativas” ou controlo contínuo).
Propor em classe algumas estratégias que poderão ser utilizadas para melhorar o trabalho a partir de exemplos, de erros comuns (ex: estruturação de um relatório, apresentação de uma bibliografia com as normas em vigor, redação de uma introdução ou de uma conclusão, preparação de uma apresentação oral, redação de um <i>Powerpoint</i> , etc.)
Promover um momento em que cada estudante identifique algumas pistas com vista à melhoria da aprendizagem, com base no <i>feedback</i> recebido.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL-Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

O *feedback* de qualidade é um dispositivo pertinente para o questionamento. Na figura 4, apresentamos alguns procedimentos a adotar para fornecer *feedback* de qualidade

Figura 4: *Feedback* de qualidade

Basear-se explicitamente nos critérios predefinidos e usar a grelha de autoavaliação.
Ter cuidado com o aspecto temporal: fornecer o <i>feedback</i> o mais rápido possível logo após a tarefa para que o estudante ainda tenha o seu trabalho em mente, deixando tempo suficiente para fazer alterações antes da versão final do trabalho.
Utilizar o «princípio da sanduíche (elogiar, sugerir e reforçar)» para estruturar o <i>feedback</i> : sublinhar os pontos fortes, apontar os pontos fracos e algumas sugestões para possíveis melhorias, terminar com uma apreciação global positiva.
Privilegiar os comentários, sendo específicos, (não só «é bom» ou «é falso»), evitando sobrecarregar o <i>feedback</i> com informações supérfluas: escolher os três ou quatro pontos positivos e negativos mais representativos do trabalho realizado.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL-Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

Pereira e Flores (2013, p. 43) sustentam que a literatura oferece diferentes definições de *feedback*. Delineia a credibilidade, a perceção e o impacto, como eficácias, que potencia o processo de autorregulação da aprendizagem do estudante. Compreende-se que a “credibilidade” do *feedback* está relacionada à pessoa que o transmite (docente/tutor) assim como o modo como o transmite. Quanto a “perceção”, é efeito ou capacidade dos estudantes de perceber relativamente ao significado individual atribuído ao *feedback* e a relação entre os critérios de avaliação, as notas e os comentários; e por último, o “impacto” o efeito ou a repercussão do *feedback* dado aos estudantes, bem como a observação relacionado ao intervalo entre a realização da tarefa e a comunicação desta. Ora, sendo assim, o envolvimento entre estudantes e professores, durante o processo do ensino/aprendizagem, deve ser sincrónico, para que o *feedback* seja oferecido com qualidade, eficácia e responsabilidade. Apoiar e motivar os estudantes através do *feedback* requer alguns procedimentos (figura 5):

Figura 5: Apoio e motivação

Dedicar tempo ao <i>feedback</i> , em especial, para os estudantes com mais dificuldades.
Evitar as comparações normativas de um estudante com outro, para que os mais débeis não percam a sua motivação ou desenvolvam o sentimento de incompetência.
Organizar várias atividades que permitam dar <i>feedback</i> regular aos estudantes, em vez de uma única atividade mais longa.
Dar ao estudante a oportunidade de escrever o seu trabalho várias vezes e dar <i>feedback</i> em cada etapa.
Fornecer <i>feedback</i> regular e preciso aos estudantes, indicando-lhes que habilidades ou competências podem ser construídas, através de que práticas e que esforços devem ser feitos para desenvolver essas habilidades.
Especificar aos estudantes que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e que é normal não se chegar <i>lá</i> na primeira tentativa.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL-Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

Ainda considerando os resultados do estudo realizado por Pereira e Flores (2013, p. 51): “os estudantes afirmam que a eficácia aumenta quando obtêm *feedback* do professor relativamente à nota atribuída e consideram que todo o *feedback* fornecido ao longo das suas experiências académicas irá ter implicações nas tomadas de decisão profissionais”. Um *feedback* fornecido pelos professores aos estudantes, de acordo com William (2006, pp. 283-289), estava entre as cinco estratégias de avaliação formativa mais eficazes na melhoria do desempenho escolar, seguido do questionamento orientado para os descritores de desempenho e critérios de sucesso, a autoavaliação e a heteroavaliação (avaliação pelos pares). Para o sucesso de um *feedback*, é preciso, acima de tudo, assertividade, confiança e empatia e, acima de tudo, compreender o *feedback* como um diálogo (figura 6).

Figura 6: O *Feedback* como diálogo

Pedir permissão para dar um <i>feedback</i> conjunto, tendo em conta os critérios discutidos antes de entregar o trabalho ao professor, podendo também sugerir estratégias para melhorar o trabalho.
Perguntar, depois de recebido o <i>feedback</i> , que ponto lhes pareceria mais útil para continuarem a desenvolver o seu trabalho
Fornecer um <i>feedback</i> intermédio sobre uma versão do trabalho que servirá como base para uma discussão com o estudante.
Evitar dar uma nota ao mesmo tempo que o <i>feedback</i> , porque o estudante concentrar-se-á na nota e não no <i>feedback</i> .
Usar exemplos anteriores de <i>feedback</i> para discutir com os estudantes
Pedir que atribuam uma nota ao seu trabalho e, eventualmente, discutir a diferença entre a sua pontuação e a pontuação atribuída pelo professor.
Solicitar aos estudantes a indicação de questões relativas às suas produções. As respostas poderão ser coletivas ou individuais.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL-Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

Regular o ensino com ajuda do *feedback* poderá potenciar a autoavaliação (figura 7):

Figura 7: Regulação e *feedback*

Fazer uma avaliação diagnóstica que permitirá identificar o nível de competência dos estudantes e pôr em evidência os pontos problemáticos.
Pedir aos estudantes para tirar um minuto para responder a perguntas como «Qual é o ponto essencial deste capítulo? » ou «Que ponto desta parte do curso lhe parece importante?»; a restituição pode ser feita oralmente ou, por escrito, de forma anónima.
Identificar nos estudantes pontos negativos na entrega de um trabalho e propor melhorias.
Pedir aos estudantes para se juntarem em pequenos grupos e decidirem sobre que ponto da UC seria necessário mais explicitação.
Perguntar informalmente se a mensagem está a ser transmitida e entendida através de perguntas específicas ao longo da UC.
Outras ideias

(Fonte: l'UNIL-Centre de Soutien à l'Enseignement, 2009) (adaptado)

Pelos exemplos expostos, entende-se que o professor deve dedicar o tempo necessário, com frequência suficiente, para avaliar o estudante e fornecer-lhe um *feedback* de qualidade, que o guie na sua jornada de aprendizagem e o incentive. Havendo inúmeros meios, recursos, estratégias e métodos para o fazer, resolvemos explorar aquele que nos parece mais rico e completo, no contexto educativo:

o portfólio. Parece-nos que, para desenvolver o sujeito reflexivo e a aprendizagem significativa, a produção e criação de portfólios pode ser um dispositivo pertinente, que conduzirá estudantes e professores a (re)pensar o diálogo. Parece-nos que este é o paradigma do futuro: uma avaliação dinâmica, formativa, assistida, sustentada no *feedback* de qualidade, constante, sistemático e regular, promotor de reflexividade, metacognição, autoavaliação, que transformará os estudantes em cidadãos autônomos, conscientes e interventivos perante a sociedade em que vivem.

2.5. O Portfólio: potencialidades e constrangimentos

Em busca de investigações para dar suporte a esta temática, foi-nos dado a conhecer que o portfólio é usado desde a década de 80 por escolas em Rhode Island, por exemplo, como referem Mokhtari, Yellin, Bull e Montgomery (1996, p.246): “*Beginning in the early 1980s, a few schooldistricts began shifting to portfolios as an alternative means of assessing public school students and programs. Rhode Island was one of the first states to adopt portfolio assessment as a replacement for the standardized test*”.

No artigo intitulado “*Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes*”, os mesmos autores (Mokhtari, Yellin, Bull & Montgomery, 1996) defendem a tese de que houve, naquela época, em Rhode Island, uma necessidade crescente de mudança nas práticas de avaliação e encontraram no portfólio um excelente recurso alternativo aos testes estandardizados, pois, contrariamente aos testes estandardizados, os portfólios oferecem uma oportunidade para avaliações mais ricas, mais autênticas e mais válidas para o desempenho dos estudantes.

Quando nos referimos à avaliação autêntica, reforçamos que é aquela que avalia a gestão de competências do estudante num ambiente real, análogo ao das atividades de um ambiente de trabalho ou que correspondem às expectativas criadas pelas universidades. Para tanto, esse tipo de avaliação obedece a alguns critérios previamente definidos. A exemplo, Wiggins (1990, pp. 1-3) sustenta que “avaliações autênticas exigem que os estudantes sejam artistas eficazes com o conhecimento adquirido” e, ainda, que “a avaliação é autêntica, quando examinamos diretamente o desempenho do estudante em tarefas intelectuais dignas”.

Ora, o portfólio parece-nos, como tentaremos demonstrar a seguir, uma tarefa intelectualmente digna, onde o estudante pode ser artista com o conhecimento adquirido, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa e uma avaliação autêntica.

Alguns artigos e teses publicados, Almeida (2008), Sá (2015) Tardif (1993) mostram a eficácia da utilização do portefólio para avaliar as produções dos estudantes, sendo que o primeiro passo a trabalhar é a autonomia, permitindo novas aberturas para que os estudantes desenvolvam as suas atitudes, fazendo-os agir como atores reflexivos, críticos e autónomos, com base nos saberes anteriormente adquiridos e aprofundando certos conhecimentos mais complexos, confrontando e articulando com outras unidades curriculares. Assim, Verslype, Lecoq, Corten-Gualtieri e Druart (2017, pp. 17-18) referem que:

A avaliação do dispositivo e-portefólio, depois de dois anos de prática mostra que os termos de acompanhamento da autonomia dos estudantes, tomando e avaliação formativa do seu trabalho, contribuem muito para aprender várias habilidades genéricas essenciais na educação universitária: desenvolvimento do espírito analítico, crítico e sintético, bem como a capacidade de escrever um texto de nível universitário e argumentar.

Contribuindo para o reforço desta ideia:

A educação com seu enraizamento nos métodos antigos, ainda está longe de perceber a necessidade de uma reforma mais larga no sentido de conceber a avaliação, dispositivo ligado ao desempenho cognitivo. E o portefólio é um exemplo claro disso. Entre as metodologias inovadoras de ensino, aprendizagem e avaliação, destaca-se o portefólio como método de estímulo ao pensamento reflexivo, e potencial processo pedagógico que auxilia os estudantes a se transformarem em pessoas ativas, em investigadores críticos, abertos ao diálogo e ao novo. (Cotta, Costa & Mendonça 2015, p. 583)

Para Alves (2004), a confeção do portefólio deve ser organizada pelos estudantes com base nos saberes anteriormente adquiridos, muitas vezes negligenciados pela avaliação tradicional, onde é observado o grau de reflexão implícita, a postura adquirida, a preocupação com cada detalhe; percebe-se assim o grau de maturidade e responsabilidade expressa, presente no trabalho de cada um. Nesse contexto, Alves (2004, p. 83) faz-nos refletir sobre “a emergência da autonomia do sujeito no desenvolvimento das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos”.

No plano concetual, Lopez e Laveault (2008, p. 21) notam que Stiggins et al. (2004) consideram o portefólio não como ferramenta de avaliação, mas como uma ferramenta de comunicação dos resultados, que reúne e organiza diversas ferramentas de avaliação, tais como, um diário de bordo, onde as grades de apreciação, as escalas descritivas de autoavaliação são comumente associadas às produções dos estudantes e são inseridas no portefólio. Desta forma, ele oferece uma estrutura que facilita a criação de vínculos significativos entre os diferentes elementos, interessante para dar suporte à avaliação final/classificação, mas onde predomina uma avaliação dinâmica e formativa:

a implementação de portefólios de aprendizagem se apresentou como um dispositivo pedagógico-didático que favoreceu a prática de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências autoavaliativas, implicando os estudantes nas suas tomadas de decisão, através da sua actividade reflexiva, numa perspetiva de aprender a aprender, com carácter eminentemente formativo. (Almeida, 2008, p. 339)

Assim, na conceção de Sá Chaves (2006, p.33), o portefólio é um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa. Para Paulson, Paulson e Meyer (1991), é uma coleção organizada de trabalhos com finalidades específicas, que mostra os esforços individuais, progressos e o aproveitamento do estudante em uma ou mais áreas. Essa coleção deve incluir a participação do estudante, tanto na escolha do conteúdo ou dos objetivos, quanto na definição dos critérios de avaliação e regulação dos objetivos propostos, assim como, na capacidade de autorreflexão enquanto estudante.

Não obstante, parafraseando Bélair e Nieuwenhoven (2010, p.161), muitos dos usuários (formadores, professores, estudantes, etc.), que experimentaram um tipo de portefólio para acompanhar e orientar a aprendizagem, revelam que esta nova ferramenta de registo não é feita com facilidade, sem confrontos, pois coloca dificuldades aos estudantes ao nível da organização, do tempo, do tamanho dos arquivos, das leituras feitas no momento das correções, da qualidade das produções escolhidas e da elaboração de folhas de reflexão ou síntese; muitos estudantes ainda não estão familiarizados com este tipo de avaliação, que é mais autêntica e leva a aprendizagens mais significativas, porém implica mais esforço, trabalho, dedicação, autonomia e reflexividade.

Nesse sentido, o portefólio é um dinâmico dispositivo aliado à avaliação, pois possibilita ao estudante a liberdade de inserção de novas ideias, contribuindo, com base na teoria, para a implementação de melhores respostas à prática aplicada. Para tanto, o avaliador deve ser um sujeito atento, pois, em muitos casos, o conhecimento limitado não permite que ele alcance a ideia que o estudante quis apresentar. Para isso, a leitura do material produzido pelo estudante deve ser revista e comparada, o que leva algum tempo. No entanto, esse tipo de revisão e compreensão textual faz com que a prática avaliativa seja mais justa e mais eficiente, oferecendo mais oportunidades ao estudante de aprendizagem e autonomia.

São muitos os questionamentos sobre o tempo dispensado para a preparação de aulas e aplicação delas. Os professores reclamam da grande quantidade de tarefas a desempenhar ao longo do semestre e fora dele. Na tentativa de minorar estes constrangimentos, sugere-se que a avaliação, no ensino superior, aconteça de forma integrada nas aulas. Contudo, pressupõe-se que o professor tenha o seu material atempadamente pronto e acessível ao estudante. O estudante, por sua vez, deve ter o

cuidado de não deixar acumular textos e leituras obrigatórias. Dessa forma, acreditamos que o ensino fluirá, o estudante terá mais tempo para assimilar os conteúdos abordados e mais tempo para a reflexão sobre as temáticas pois, ao longo do curso ou da unidade curricular, o estudante pode, passo a passo, criar o portfólio com base no percurso acadêmico, notando os obstáculos e as facilidades encontradas; ler e compreender as informações coletadas; articular com outras áreas do conhecimento; e desenvolver o seu percurso, deixando a aula para a resolução de dúvidas e para a avaliação da aprendizagem. Assim, ali mesmo, no momento da avaliação dinâmica/formativa, a aprendizagem é consolidada. Ou seja, deve haver muito diálogo e negociação entre professor e estudante, que ajudará o estudante a desenvolver as suas competências de autonomia, de responsabilidade, de reflexividade, de autoavaliação.

Em suma, ao pensar sobre uma avaliação autêntica, mais próxima da realidade e da percepção do estudante, busca-se, nesta investigação, compreender se a avaliação por meio do portfólio, muito discutida nos últimos anos, potencia uma relação positiva entre conhecimento e aprendizagem.

2.5.1. Portfólio como dispositivo de aprendizagem e de autoavaliação

Os subcapítulos anteriores, que se referem ao currículo, à avaliação e à autoavaliação como partes fundamentais do processo de aprendizagem, constituíram-se como etapas para chegar ao portfólio e suas potencialidades no desenvolvimento desta aprendizagem, através da criatividade e reflexividade do estudante, do seu espírito crítico e autonomia. Este é o verdadeiro objeto do nosso estudo.

Neste subcapítulo, abordaremos, então, o uso do portfólio como dispositivo de aprendizagem e de avaliação. Alguns autores como Wiggins (1990), Laurent Verslype, Julie Lecoq, Pascale Corten-Gualtieri e Emmanuelle Druart (2017), Almeida, (2008), Sá Chaves (2009), Alves (2004), Bélair e Nieuwenhoven (2010) e outros também citados neste trabalho, referem que o portfólio oferece oportunidades para avaliações mais ricas, mais autênticas e mais válidas para o desempenho dos estudantes.

Desta forma, inicialmente, fazemos uma revisão da literatura sobre o conceito de portfólio (e de e-portfólio, em particular); definimos depois as diferentes dinâmicas e tipos de portfólios existentes; analisamos, de seguida, as principais funções e objetivos dos portfólios educativos; e, por fim, dedicamo-nos um pouco ao e-portfólio (portfólio digital) e suas potencialidades.

O processo de avaliação por portfólio reflexivo, pauta-se sobretudo, na cognição e metacognição do indivíduo, uma vez que é a partir destes dois componentes cognitivos que compre-

endemos a avaliação como precursora do desenvolvimento de cada indivíduo. O contributo do portefólio para a aprendizagem, de acordo com Sá Chaves (2009) não é só na promoção do desenvolvimento do indivíduo, a partir de suas experiências, suas motivações e necessidades, mas potencia também a autoavaliação e o autoconhecimento. Os portefólios podem ser específicos para uma determinada disciplina ou abranger de forma muito ampla a aprendizagem ao longo da vida de uma pessoa. Butler (2006, p. 12) refere que a diferença entre os portefólios em formato papel e os e-portefólios reflexivos ou portefólios digitais se situa ao nível tecnológico, não existindo diferenças ao nível concetual.

A vantagem em usar o portefólio é, segundo Villas Boas (2006, p. 43), que este é organizado inteiramente pelo estudante, sob a supervisão de um orientador, com base em critérios, enquanto que a prova escrita é organizada pelo professor, sendo este quem decide os tipos de provas a serem aplicadas, bem como, o conteúdo exigido. Assim, o portefólio reforça a possibilidade do estudante trabalhar a autorreflexão e a autoavaliação, tão importantes para o seu desenvolvimento e autonomia, como já tivemos a oportunidade de explicar anteriormente. Neste sentido, o portefólio cria um outro nível de aprendizagem, uma vez que o estudante escreve o que sabe ou o que compreendeu sobre determinados conteúdos, estimulando o pensamento crítico e organizando os conceitos de forma clara e concisa. É visto muito mais na perspetiva de desenvolvimento de habilidades formativas e de desenvolvimento pessoal do que numa perspetiva de certificação.

Ora, esta conceção de portefólio é válida quer para o portefólio físico, em formato papel, como para o portefólio digital, que recorre às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ambos são ferramentas ou dispositivos de aprendizagem e avaliação com muitas potencialidades ao nível do desenvolvimento das capacidades de reflexão, de metacognição, de autoavaliação e de autonomia. O portefólio reúne todos os atributos para ser, por excelência, um dispositivo ou ferramenta que propicia inúmeras vantagens ao estudante e ao professor. Ele possibilita ao estudante a oportunidade de rever, reescrever, reelaborar e refazer, oportunizando melhores performances/desempenhos e mais aprendizagem, além, é claro, de fixar o conteúdo.

Em suma, podemos dizer que, por si só, o portefólio já é um instrumento privilegiado de aprendizagem e de avaliação, uma vez que estimula a autoavaliação, promove a avaliação formativa e desenvolve competências ao nível da análise, autonomia, reflexão e reformulação do processo de aprendizagem, logo apresenta-se como um dispositivo de avaliação com inúmeras vantagens em

relação aos tradicionais (Klenowski, 2005, p. 145). Importa agora referir que outras vantagens crescem, se a este método aliarmos as potencialidades das TIC (Cardoso, 2014, p. 149).

Ainda Klenowski (2005, p. 93) alerta para os possíveis constrangimentos que se podem colocar durante a concretização de um portefólio (constrangimentos de ordem prática e técnica, conceptual, psicológica, social e política) e, neste seguimento, a concretização on-line desta ferramenta ou dispositivo pode facilitar e ajudar a ultrapassar algumas destas barreiras, uma vez que os e-portefólio reflexivos oferecem potencialidades adicionais que devem ser equacionadas, como por exemplo: podem ser publicados/divulgados *on-line* e receber *feedback* mais atempados por parte dos docentes/orientadores (que, neste formato, podem ser vários em simultâneo); permite ainda a diversificação de documentos e suas tipologias (texto, imagem, vídeo, áudio, etc.); estimula uma pesquisa e um cruzamento constantes com outras informações disponíveis na Internet, que é um mundo infinito de possibilidades; promove a interação com a comunidade educativa e não só.

2.5.2. Dinâmicas, tipos e finalidades do portefólio

Tal como já refetrimos, um portefólio é uma coleção de evidências que demonstra a jornada de uma pessoa ao longo do tempo (Butler, 2006). Tradicionalmente, eles eram baseados em papel, sendo mantidos numa pasta e, por isso, eram restritos a evidências físicas que podiam ser guardadas. Quanto aos tipos de portefólio, existem distintos, que variam de acordo com a finalidade para a qual o portefólio é solicitado, como por exemplo: Zeichner e Wray (2001 pp. 615-616) enfatizam três tipos diferentes de portefólio: um “portefólio de aprendizagem”, que documenta a aprendizagem de um estudante ao longo do tempo; um “portefólio de credenciais”, que é usado para fins de registo ou certificação; e um portefólio de demonstração ou apresentação', que os estudantes podem usar ao se candidatar a vagas de emprego. Enquanto portefólio de aprendizagem ou credencial contém exemplos de trabalho “menos que perfeito”, bem como o produto ou conteúdo, um portefólio de vitrine ou demonstração serve apenas para exibir os melhores trabalhos de um estudante. Da mesma forma, Abrami e Barrett (2005, pp 2-3) catalogam três tipos diferentes de portefólio, embora os propósitos de cada um sejam ligeiramente diferentes daqueles descritos por Zeichner e Wray, (2001). Para, os tipos de portefólio são um ‘portefólio de processos’, ou uma coleção de trabalhos mostrando uma jornada de aprendizagem; um “portefólio de vitrine”, que é usado para mostrar conquistas no estudo ou no local de trabalho; e um “portefólio de avaliação” preparado especificamente para avaliação ou propósitos avaliativos.

O portfólio como dossiê de apresentação (Behrens 2006, p.158), pessoal, de desenvolvimento contínuo, progressivo e dinâmico, mostra um pouco da pessoa, das suas habilidades teóricas, do seu conhecimento do mundo, das habilidades linguísticas adquiridas e alicerçadas através das diversas correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas, lidas e apreendidas ao longo do percurso acadêmico. Temos um dispositivo a ser observado, algo mais profundo a ser lido, pensado e visto, onde se expõe o eu, as indagações interiores, refletidos na capacidade de perceber e mostrar o desenvolvimento da aprendizagem por meio da visão crítica das produções. Então, para Behrens (2006), o portfólio ajuda na aprendizagem, porque é um dispositivo de avaliação e um dispositivo de gestão de carreira.

O portfólio como registo da trajetória de aprendizagem do estudante. Pernigotti, Saegner, Goulart e Ávila (2000, p. 55) salientam que o portfólio constitui um registo da trajetória de aprendizagem do estudante, como uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, porque, sem o compromisso formal, poderá e deverá, se possível, incluir rotas alternativas de reflexão, comentários a partir de situações particulares, todas as que, afinal, são o somatório de experiências e vivências dos indivíduos (Simão 2008, p. 139). Para Simão (Ibid), o portfólio é usado como uma estratégia para a aprendizagem, considerando que a avaliação por portfólio fornece estratégias que são consistentes com o construto da autorregulação da aprendizagem. Na mesma reflexão (ibid, 2008, p. 139), a autora concorda com Gardner (1995) que define o portfólio como local onde se põem todos os processos percorridos pelo estudante ao longo de sua trajetória de aprendizagem.

2.5.3. Dispositivo de avaliação de competências

O portfólio é um arquivo constituído por vestígios (notas críticas, relatórios de atividades, entrevistas, análises reflexivas, ...) escolhidos pelo aluno para atestar o desenvolvimento das suas competências. À propósito é um dispositivo que modifica profundamente o próprio processo da avaliação, cria espaço para outros momentos e outros interessados. Entre a avaliação formativa e avaliação de certificação, processo e produto, autoavaliação, coavaliação e / ou avaliação por pares, existem muitos ângulos de visão e parte de uma mesma lógica: a avaliação a serviço da aprendizagem do aluno e do seu desenvolvimento profissional. (Lecoq, 2018, p.5).

Para Weiss (2000, p. 12), o portfólio é um dossiê de aprendizagem, de avaliação, de apresentação, de qualificação, de carreira, de passaporte ou portfólio de habilidades, diário de treinamento, diário de bordo, história de vida, etc. Para cada tipo, uma representação particular; para

cada um, uma projeção pessoal de acordo com distinções subtis, em relação ao tempo, ao usuário, ao destinatário ou à função atribuída ou esperada. Este autor considera-o polimorfo e polifuncional (Weiss, 2000).

Na conceção de Dias (2011) “a elaboração de portefólios traz aos estudantes inúmeros benefícios”, destacando-se o princípio da positividade da avaliação (Fernandes, 2020), quando dá novas oportunidades de reformulação e aprendizagem aos estudantes:

esses benefícios situam-se a diferentes níveis: estimulam a reflexão ajudando os estudantes a pensar sobre o trabalho e a avaliação, promovendo uma transferência da teoria para a prática; estimulam uma participação activa no processo de aprendizagem e avaliação; privilegiam «o carácter positivo da avaliação, uma vez que os estudantes têm mais possibilidade de mostrar os seus conhecimentos e evidenciar o desenvolvimento da sua autonomia» (p. 62); contribuem para elevar a autoestima dos estudantes; aproximam «o que se ensina, o que se aprende, e o que se avalia (id.); permitem a identificação das dificuldades e progressos dos estudantes; e promovem a metacognição pela possibilidade de uma tomada de consciência dos estudantes sobre os conhecimentos que possuem. Estes benefícios podem ser ampliados com a elaboração de portefólios reflexivos. (Dias, 2011, p. 101).

Nesta perspetiva integradora, o portefólio assume uma dimensão processual estruturante, auto e hetero reveladora, e uma dimensão de produto e evidência, que globaliza os fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada sujeito nele implicado (Sá Chaves, 2009, pp. 33-34).

Na perspetiva de Oliveira e Silva (2006, p. 56), a reflexividade é a característica a destacar nas potencialidades do portefólio; desta forma, defendem que o conjunto de procedimentos a adotar no portefólio deve incluir a participação do estudante, tanto na escolha do conteúdo ou dos objetivos, quanto na definição dos critérios de avaliação e regulação dos objetivos propostos, assim como, na capacidade de autorreflexão enquanto estudante. O desenvolvimento de um portefólio reflexivo implica e exige uma abordagem do tipo biográfico, o que facilita a compreensão dos momentos de aprendizagem e dos sentidos atribuídos ao vivido e ao ainda por viver.

A propósito da importância da reflexão e da autorreflexão, Korthagem (2009), abre um parêntesis para uma fase de grande importância na formação do professor, importante também na promoção da reflexão. Esse efeito possibilita um regard específico sobre o papel da teoria na formação de professores. A génese da discussão é perceber a perspetiva no sentido holístico sobre os professores e o ensino. Por outro lado, Kelchtermans (2001, pp.43-64) refere que talvez haja masoquismo na aprendizagem reflexiva, no estudo e no constante questionamento de nossas próprias práticas e idéias, na constante verificação crítica de valores pessoais e verdades que são queridas e que estão profundamente guardadas. O conceito aprofundado de reflexão leva em conta não apenas as

mudanças no comportamento docente, mas principalmente a mudança de ideias, conceitos e representações na mente dos professores.

Para uma abordagem de aprendizagem e avaliação por portfólio, o estudante é convidado a buscar o seu caminho. O seu movimento pode ser observado, descrito e acompanhado em torno de quatro dinâmicas dialógicas e estreitamente relacionadas, como referem Gauthier e Pollet (2013, p.10):

Rastreabilidade (busca na memória provas evidentes de experiências anteriores);

Reflexividade (medita sobre os valores adquiridos, inserindo-os no quotidiano e compartilha com os colegas);

Acidentalidade (percebe os benefícios de uma oportunidade e usufrui dela em benefício próprio);

Autorresponsabilidade (situa-se como autor da sua vida pessoal e profissional, assumindo as suas escolhas, as suas decisões, as suas realizações, os seus fracassos, bem como, a sua utilidade social e cívica).

Nestas dinâmicas, o estudante estrutura o seu próprio ambiente de aprendizagem pessoal e profissional, assumindo o comando.

Para Weiss (2000, p. 12), o portfólio é um dossiê de aprendizagem, de avaliação, de apresentação, de qualificação, de carreira, de passaporte ou portfólio de habilidades, diário de treinamento, diário de bordo, história de vida, etc. Para cada tipo, uma representação particular; para cada um, uma projeção pessoal de acordo com distinções subtis, em relação ao tempo, ao usuário, ao destinatário ou à função atribuída ou esperada. Este autor considera-o polimorfo e polifuncional (Weiss, 2000).

2.6. A referencialização na modelização do Portefólio

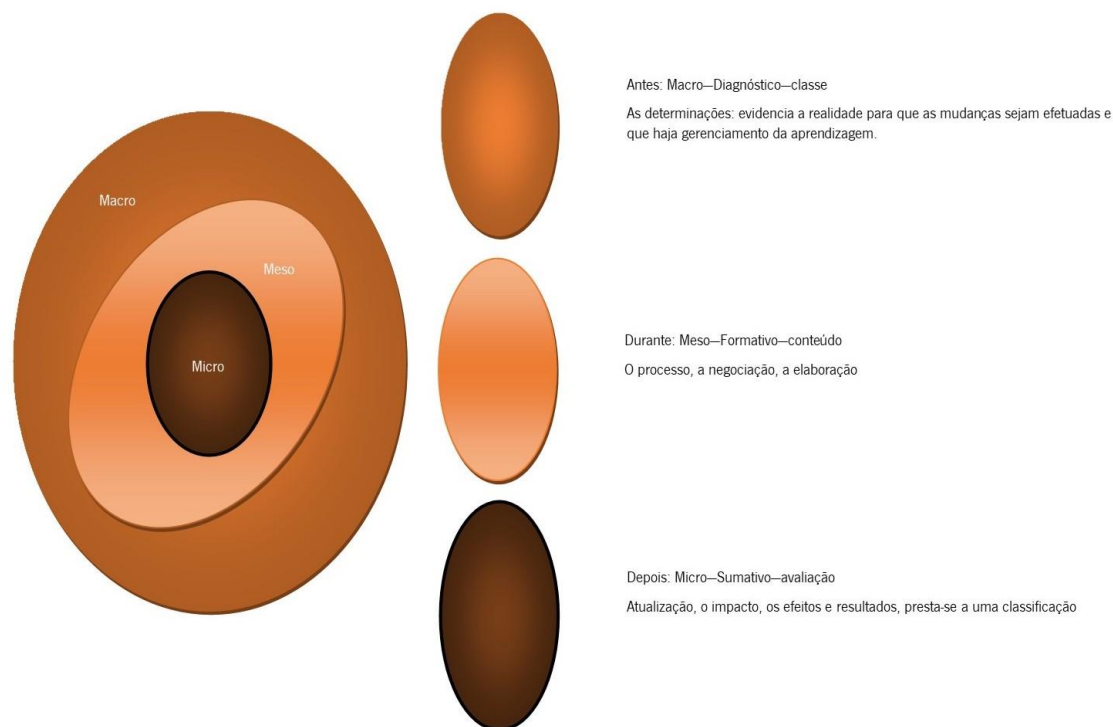
Na conceção de Figari (1994, p. 55), a referencialização possibilita uma avaliação contextualizada do portfólio, com possibilidades de modificações, sendo assim possível adequar às necessidades de cada estudante, sem ter que criar novos meios, acrescentado ou retirando itens.

Devemos referir que a démarche que guiou todo este estudo sobre o portfólio como dispositivo de avaliação e de aprendizagem no Ensino Superior, foi a referencialização que, para Figari (ibid), consiste em evidenciar e nomear os critérios que presidem à avaliação. Decorre do modelo ICP

¹⁰ Tradução nossa

(Figari, 1994), que tem em conta a sequência e a abrangência: antes, o diagnóstico; durante, o formativo; depois, o balanço, o sumativo; como mostra a figura 1:

Figura 8: Representação do ICP (Figari, 1994)



Propomos uma modelização da avaliação de "programa/dispositivo", que afeta tanto o objeto quanto a atividade de avaliação a partir de suas invariantes (abordagem teórica) e que pode ser declinada, na prática, na forma de uma abordagem metodológica. Para Figari (1994), as três dimensões têm um carácter relacional e interaccional, obedecem a um regime de indissociabilidade porque têm zonas de intersecção e legitimam-se mutuamente. As três dimensões são interdependentes, o induzido é a base do construído que, por sua vez, dá origem ao produzido, o que acaba por dar origem a novos dados para compreender o induzido.

2.6.1. Funções e objetivos do Portefólio

Com base na teoria estudada e revista nos subcapítulos anteriores, podemos dizer que o portefólio tem como funções principais:

- o reforço da autonomia (pela possibilidade de o estudante fazer escolhas e tomar decisões);
- o reforço da criatividade (pela escolha de formas na organização do portefólio);

- o reforço da autoavaliação (pela constante revisão e alteração do percurso e a heteroavaliação);
- a promoção e a auto-formação;
- a criação de ambientes propícios para a autorreflexão;
- a centralidade da aprendizagem na ação, na experiência e na aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes; e, ainda,
- a possibilidade de *feedback* em tempo real, por parte do orientador/professor. Em suma, constitui uma fonte para consulta posterior muito rica.

Como objetivo, o portefólio procura, principalmente, desenvolver no estudante uma atitude crítica em relação ao conhecimento alcançado através dos estudos (teoria e prática). Por exemplo, a análise e reflexão em torno das situações de estágio auxilia os estudantes a discernir o que é significativo e importante, tendo em conta uma (auto)avaliação baseada em competências e apoiada em evidências. Nos cursos de formação, por outro lado, o portefólio capacita os estudantes, ao mesmo tempo que recolhe as suas impressões/perceções sobre os conteúdos abordados, numa reflexão e questionamento contantes sobre o nível de conhecimento/competências e estratégias de aprendizagem.

Em suma, de uma forma geral, o portefólio é um dispositivo que avalia de forma personalizada, oferecendo uma oportunidade significativa de reflexão contínua sobre a aprendizagem, explorando as perceções do estudante, que reflete sobre os pontos fracos e identifica o que pode melhorar. Desta forma, a prática reflexiva diminui a lacuna entre teoria e prática e atende às inquietações de um contexto específico, e isso inclui o crescimento pessoal (Ticha, 2015). Ou seja, a capacidade reflexiva é característica de um profissional competente, que cria uma ponte entre a teoria e a prática, através de constantes e continuados questionamentos, sendo o portefólio um excelente dispositivo para desenvolver esta capacidade, pois exige que o estudante reflita constante e criticamente sobre as experiências, ajudando a esclarecer e dar sentido ao que foi aprendido, a resolver incertezas, a tomar decisões, a aumentar a autoconfiança, a autoconsciência e as habilidades para a resolução de problemas, melhorando também a comunicação e a relação interpessoal (Tonni, Mora & Oliver, 2016).

O portefólio de aprendizagens está integrado a uma abordagem diacrónica, vinculada a vários cursos do mesmo programa de ensino. Facultando ao estudante, a conexão entre a aprendizagem alcançada nos diferentes cursos e traçar paralelos das aprendizagens de um curso para outro (tabela 1)

Tabela 1: Síntese das funções e objetivos do portfólio.

Funções do portfólio	Objetivos do portfólio
Potencia a autonomia (pela possibilidade de o estudante fazer escolhas e tomar decisões), a criatividade (pela escolha de formas na organização do portfólio) e a autoavaliação (pela constante revisão e alteração do percurso);	Desenvolver uma atitude crítica em relação ao conhecimento alcançado através dos estudos (teoria e estágio);
Promove a auto-formação;	Apoiar a análise objetiva nas situações de estágio (além da descrição/emocional), ajudando a distinguir o que é significativo e importante;
Possibilita, em tempo real, o <i>feedback</i> do orientador/professor;	Fazer perguntas sobre o seu nível de conhecimento/competência, as suas estratégias de aprendizagens;
Propicia e reforça a autorreflexão;	Ter em conta uma avaliação baseada em competências, apoiada em evidências;
Promove uma aprendizagem centrada na ação, na experiência e na aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes;	Capacitar os estudantes nos seus cursos de formação (recolher as impressões e / ou conteúdo do curso);
Constitui a possibilidade de fontes que permite consultas posteriores.	Refletir sobre as suas representações para melhorar a sua identidade profissional.

Adaptado de Lecoq (2018, pp. 9-13)

Quanto às funções e aos objetivos de acordo com a literatura (Alves, 2004, Sá Chaves 2009, Behrens, 2008, Figari, 1996, Wiggins, 1990) este deve ter um conjunto de metas claras, definidas e orientadas, ajuda a estruturar o portfólio de aprendizagens. A inspiração em vários objetivos diferentes e a garantia de que eles sejam autênticos, proporciona ao estudante dados para ele prosseguir. Fornecer um cronograma para atingir as metas e criar uma seção separada para aquelas que foram alcançadas até agora é a melhor prática.

As teorias da aprendizagem resultam das tentativas de fazer observações, testar as hipóteses, mapear palpites, leis, princípios e conjecturas acerca do comportamento. Percebemos, então, que a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem implica mudanças (Alves, 2004). Com especial ênfase na Teoria Psicogenética de Piaget (1896 – 1980) e na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1918-2008), ambas afirmam que o estudante deve saber estabelecer relações de semelhança ou diferença entre as informações novas e as já incorporadas, ou seja, com o conhecimento prévio, isso define se a aprendizagem é significativa, ou não. Quando verificamos se o material apresentado tem ligações com os conhecimentos anteriores já adquiridos, implica que o estudante de fato aprendeu e sabe articular com o novo conteúdo apresentado, implica também na

capacidade de fazer algo, tal como, na aptidão e na propensão para o desempenho. A evidência de que a aprendizagem aconteceu pode depender da oportunidade para agir. Dessa forma, analisamos a objetividade e a potencialidade do portefólio nos modos de ensinar, aprender e avaliar, reconstituindo os papéis do docente e do estudante. A reconstituição destes papéis consiste, para Alves (2004) em o docente centrar o ensino na aprendizagem dos estudantes e estes em participar ativamente, desenvolvendo processos de reflexão e de autoavaliação das suas aprendizagens. Para os autores referidos anteriormente, defensores da proposta portefólio, a delimitação de objetivos diferentes, implica em averiguar as possibilidades em que podemos inserir o portefólio e o porque. Com os objetivos definidos é possível verificar se o portefólio legitima a escrita, a coerência e a reflexividade; confere um grau de responsabilidade com base nos critérios anteriormente definidos impondo, ainda, a busca pelo rigor e pela assiduidade, além de forçar o estudante a ser autónomo, mas a compartilhar com o colega. Assim, o portefólio força o estudante a ter voz; apoia-o no sentido de expor e defender o seu ponto de vista; promove a autorreflexão e obviamente a autoavaliação e, ainda, permite, a heteroavaliação. De acordo com Lecoq (2018 p.16), cabe ao professor, para avaliar o portefólio: analisar a profundidade reflexiva dos textos em quatro níveis com base nos critérios definidos com o estudante: a) a redação descritiva; b) a reflexão descritiva: justificando-as; c) a reflexão dialógica: as escolhas feitas e propostas de alternativas; d) reflexão crítica: ação pelo conhecimento histórico e sociopolítico.

Para além disto, Avraamidou e Zembal-Saul (2002, p.286) referem que os portefólios em formato papel aumentam o risco de dar mais relevo ao produto final do que ao processo, além de não conseguirem captar a complexa dinâmica dos novos processos de aprendizagem, o que parece fazer sentido, já que, uma vez impresso (em papel), o trabalho tende a assumir a condição de definitivo, concluído, quando o objetivo do portefólio é precisamente o acompanhamento do processo, a reflexão e a reformulação.

Tendo em conta que, conceitualmente, não existem diferenças entre o portefólio físico e o digital (Butler, 2006, apud Dias, 2011), podemos talvez concluir que as vantagens da utilização das tecnologias, no caso deste dispositivo em particular, são inegáveis, designadamente, no que à educação diz respeito.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.

(Jean Piaget, 1896 – 1980)

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.18), “a escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica”. Efetivamente, a investigação desenvolve-se considerando um contexto no qual a abordagem metodológica se materializa.

Nesse sentido, a escolha das técnicas de recolha e análise de dados tem de estar alinhada com os objetivos da investigação que, por sua vez, devem refletir o paradigma de investigação no qual o estudo se insere. Segundo Coutinho (2013, p. 10), a seleção do paradigma de investigação assenta na ideia de:

unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos concetuais como nos aspetos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimento e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação.

A investigação científica é, então, um processo dinâmico, de abordagem racional, que permite examinar os fenómenos, resolver os problemas e obter respostas que se aproximem o mais possível da realidade que queremos conhecer. De acordo com Oliveira (2011), quando inserido num ambiente natural, o investigador observa e interpreta os fenómenos segundo os significados atribuídos pelos participantes.

Neste estudo, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, envolvendo abordagens interpretativas e naturalistas dos temas estudados. Recorremos à análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Este capítulo dedica-se, particularmente, à caracterização da metodologia adotada na realização deste estudo: num primeiro momento, caracterizamos o contexto em que foi desenvolvido o trabalho e a problemática da investigação, revelando o que nos instigou a pesquisar sobre o portefólio como instrumento privilegiado de aprendizagem e avaliação. Seguidamente, destacam-se os objetivos eleitos, dão-se a conhecer os procedimentos adotados, de forma a dar melhor resposta às questões colocadas, revelando-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos durante a pesquisa. E, finalmente, fazemos referência aos participantes da nossa investigação. Achamos coerente terminar este capítulo sobre metodologia com algumas considerações sobre questões éticas

da investigação por ser este um quesito fundamental no processo investigativo que se quer sério, válido, fiável e credível.

3.1. Caracterização do contexto de desenvolvimento da investigação

A universidade onde foi realizado o estudo é uma fundação pública com regime de direito privado, ao abrigo do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade.

O cumprimento da missão referida é realizado num quadro de referência internacional, com base na centralidade da investigação e da sua estreita articulação com o ensino, mediante a prossecução dos seguintes objetivos:

- a) a formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da atividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, e da educação pessoal, social, intelectual e profissional dos seus estudantes, contribuindo para a formação ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania ativa e responsável;
- b) a realização de investigação e a participação em instituições e eventos científicos, promovendo a busca permanente da excelência, a criatividade como fonte de propostas e soluções inovadoras e diferenciadoras, bem como, a procura de respostas aos grandes desafios da sociedade;
- c) a transferência, o intercâmbio e a valorização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos, através do desenvolvimento de soluções aplicacionais, da prestação de serviços à comunidade, da realização de ações de formação contínua e do apoio ao desenvolvimento, numa base de valorização recíproca e de promoção do empreendedorismo;
- d) a promoção de atividades que possibilitem o acesso e a fruição de bens culturais por todas as pessoas e grupos, internos e externos à Universidade;
- e) o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições e organismos nacionais e estrangeiros, através da mobilidade de estudantes, docentes e pessoal não-docente e não-investigador, do desenvolvimento de programas educacionais e da investigação com base em

parcerias, da contribuição para a cooperação internacional, com especial destaque para os países europeus e de língua oficial portuguesa e da construção de um ambiente multilinguístico na Universidade;

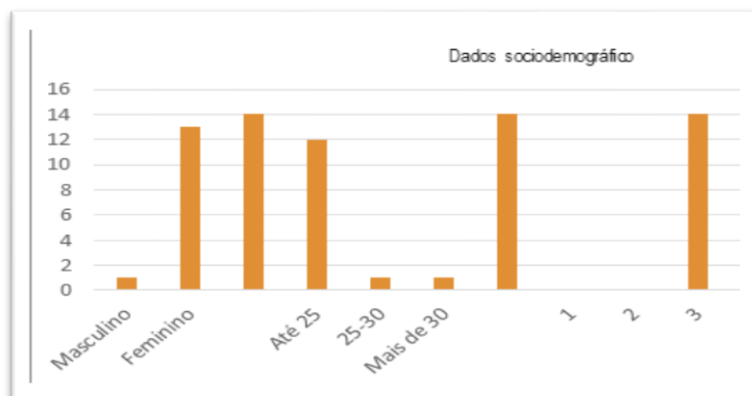
- f) a interação com a sociedade, através de contribuições para a compreensão pública da cultura, da análise e da apresentação de soluções para os principais problemas do quotidiano, e de parcerias para o desenvolvimento social e económico, nos contextos regional, nacional ou internacional;
- g) a contribuição para o desenvolvimento social e económico da região em que se insere e para o conhecimento, defesa e divulgação do seu património natural e cultural; e
- h) a promoção da sua sustentabilidade institucional e da sua competitividade no espaço global.

A universidade é reconhecida pela competência e qualidade dos professores, pela excelência da investigação, pela ampla oferta formativa graduada e pós-graduada e pelo seu alto nível de interação com outras instituições. Constitui uma referência de ensino e aprendizagem de elevada qualidade, não apenas para as universidades portuguesas, mas também europeias e mundiais. A Universidade demonstra uma significativa capacidade para a mudança, sendo pioneira em várias áreas de ensino-formação e de investigação. Tem cerca de 20000 estudantes inscritos, que frequentam licenciaturas e mestrados integrados (13000), mestrados académicos (5000) e doutoramentos (2000). Tem cerca de 3 mil estudantes estrangeiros, 7 Laboratórios Colaborativos, 8 Bibliotecas e cerca de 500 Projetos de investigação em curso.

3.2. Caracterização dos Participantes

Os participantes neste estudo, foram 16 estudantes, que frequentavam, no ano letivo 2019/2020, o 3º ano de uma licenciatura na área das Ciências Humanas e Sociais: 15 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, 14 situam-se na faixa etária entre 21- 25 anos e dois estudantes têm mais de 25, como mostra a figura 9:

Figura 9: dados sociodemográficos dos participantes



(Fonte: Google Forms)

3.3. Caracterização do contexto de aprendizagem: a sala de aula

A configuração dos espaços é, sem dúvida, um diferencial para a aprendizagem. A sala de aula onde decorreu o estudo é uma sala projetada para aulas em grupos, de reduzida dimensão e com possibilidades de reconfiguração, para responder às dinâmicas pedagógicas (tabela 2):

Tabela 2: Ambiente de aprendizagem

Característica	Sala tradicional
posicionamento do professor na sala	geralmente em evidência na frente da turma, mas também circula pela sala;
sala	boa ventilação e iluminação, aquecimento central e propensa a um bom ;
quadros	quadros para giz na frente da sala, giz e apagador;
mesas	em filas, mas com flexibilidade de reconfiguração para trabalhos de grupo e/ou trabalho de pares;
display para projeção	ecrã acessível ao professor e aos estudantes;
mobilidade	estudantes a interagir entre eles e com o professor podendo estar sentados ou circular.

Deve pensar-se o ambiente de aprendizagem, principalmente para os projetos curriculares atuais, que requerem um certo conforto para estudantes e professores. Para Mesquita (2015), o

ambiente de aprendizagem materializa-se pela dinâmica da relação pedagógica que se desenvolve em contextos que visam o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, através da organização de estratégias de ensino por parte do professor.

É importante criar ambientes de aprendizagem estimulantes e culturalmente ricos em experiências pedagógicas de natureza diversa, pela utilização e/ou criação de espaços educativos inovadores, assentes no uso de tecnologia, aumentando a natureza colaborativa do processo de ensino e de aprendizagem, que fomentem o desenvolvimento das competências consagradas no PA e a plena inclusão de todos os alunos. (Plano de desenvolvimento europeu, 2019, p.7)

3.4. Plano de estudos – programa curricular

A Unidade Curricular (UC) integra o plano de estudos da licenciatura, no 1º semestre, do 3º ano, procurando uma articulação vertical e horizontal com outras unidades curriculares do Curso. O programa está estruturado em quatro unidades temáticas que confluem para um trabalho de campo, para o qual é requerido o trabalho em equipa e a participação ativa dos estudantes.

Os objetivos estão articulados com os resultados de aprendizagem e os conteúdos, pois:

Os conteúdos assumem um aspeto crucial na organização e avaliação curricular do Ensino Superior, na medida em que é em torno dos conteúdos que se gera a relação pedagógica. Ou seja, o professor seleciona e apresenta os conteúdos que os alunos precisam de desenvolver durante o período de aprendizagem, através de um conjunto de atividades planeadas para o efeito. Os conteúdos estabelecem, assim, uma relação muito próxima com as metodologias de aprendizagem, mas também com outros elementos do currículo: os conteúdos refletem-se nos resultados de aprendizagem e a avaliação determina se estes resultados de aprendizagem foram atingidos ou não, permitindo ainda regular todo o processo (Mesquita, 2015, p. 45).

A organização do processo de ensino-aprendizagem procura fomentar a apropriação dos conceitos e conhecimentos essenciais para a problematização dos processos de comunicação interativa, formação e mediação em diversos contextos sociais e organizacionais, através da discussão e exploração dos materiais organizados pelo docente na estruturação das situações de aprendizagem e do trabalho de pesquisa por parte dos alunos, individualmente e/ou em grupo, com vista à prossecução dos resultados de aprendizagem previstos. As sessões da Unidade Curricular (UC) são exploradas numa perspetiva de integração dos saberes dos estudantes, procurando-se uma constante articulação teoria-prática, através de uma metodologia participativa e de análise crítica.

No âmbito desta Unidade Curricular, privilegia-se uma avaliação contínua e formativa, integrando diversos critérios cuja ponderação é discutida e decidida com os alunos:

- Elaboração de um e-portefólio, apresentação e discussão nas aulas;
- Reflexão individual no final do semestre sobre o processo de ensino-aprendizagem na Unidade Curricular;
- Participação dos alunos nas aulas e autonomia.

3.5. Problemática e objetivos da investigação

Graças à mudança de paradigma no ensino e, por conseguinte, na aprendizagem, interpretada à luz da teoria Vygotskyana que dá elevada importância à intervenção entre o grupo social, a cultura e o indivíduo, torna-se essencial o uso de diferentes métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, que conduzam a aprendizagens verdadeiramente significativas (Rego, 1995, p.24). Behrens (2008, pp. 153-167) refere que saber como aprendiz é estar engajado na sua própria jornada para promover a aprendizagem, sendo que esta nova visão de ensino e aprendizagem requer o desenvolvimento de novas metodologias de avaliação, que sejam mais adequadas à realidade educacional atual.

Bélaire e Coen (2015) propõem que a hetero e a autoavaliação se tornem componentes cada vez mais articuladas, tanto para o aprendiz, quanto para o professor e para a instituição, uma vez que regulam os processos de ensino e de aprendizagem e contribuem sobremaneira para a melhoria da qualidade das aprendizagens. O portefólio é um dispositivo que poderá servir este desígnio, pois vem reforçar a capacidade e perceção da aprendizagem, por ser algo que o estudante, sozinho e/ou juntamente com professor e/ou pares, elabora com base em “conhecimentos prévios” (Alves 2004). Este dispositivo, nomeadamente, em versão eletrónica, o e-portefólio, serve ainda de suporte para consultas posteriores e para reavaliar o que já foi produzido.

Assim, a investigação sobre processos, instrumentos, técnicas e métodos de avaliação, faz com que vão surgindo alguns dispositivos que merecem a continuidade da pesquisa para que a avaliação faça parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e tenha potencialidades para ser, ela própria, um dispositivo de formação. Neste contexto, emerge a nossa problemática de investigação, que exige um olhar como ancoragem psicológica, sobre as condições em que o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens no Ensino Superior, partindo da cognição reflexiva (metacognição), ou que estratégias utilizar para que o portefólio contribua para desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva, a autonomia, a autorregulação e, ainda, que critérios devem presidir à avaliação do portefólio.

Desta problemática resultam as seguintes questões de investigação:

1. Em que condições o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior?
2. Que critérios devem presidir à produção de um portefólio, de forma a desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva, a autonomia e a autorregulação?
3. Que indicadores, presentes no portefólio ou na criação dele, permitem avaliar o desempenho dos estudantes e as suas aprendizagens?

Estas foram as questões que despertaram o desejo de saber mais sobre este *novo* dispositivo de avaliação – o portefólio; ou seja, o questionamento apresentado parte das dúvidas que gostávamos de ver elucidadas, na expectativa de triangular os resultados com a revisão da literatura, com destaque para estudos que revelam a existência de uma estreita relação entre o portefólio e o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoavaliação, revelando-se este um dispositivo potenciador das aprendizagens dos estudantes e das suas capacidades de autorreflexão, potenciando a atividade metacognitiva.

Elegemos como objetivos :

- compreender a importância do portefólio como dispositivo que auto, heteroavalia e regula a aprendizagem;
- conhecer as perspetivas dos estudantes sobre o desenvolvimento da autonomia e da reflexividade a partir da construção de um portefólio;
- reconhecer o portefólio como dispositivo metacognitivo que potencia o autoconhecimento.

3.6. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Com a autorização do docente e dos estudantes, observamos 13 aulas. A nossa função era de observador não participante, pois pretendíamos conhecer o contexto, e compreender as dinâmicas pedagógicas, incluindo a avaliação. Assim, elaboramos uma grelha onde registávamos as nossas observações, que viriam a otimizar os resultados que obtivemos através de entrevistas estruturadas e da análise dos e-portefólios produzidos pelos estudantes, conforme tabela 3

Tabela 3: Grelha de observação de aulas: conteúdos, objetivos e análise (autoria nossa)

Data	Conteúdo	Objetivos	Análise

De seguida, procuramos extrair da interpretação das observações os aspetos que foram fundamentais para que nos pudessemos focar no objetivo que respondia às nossas questões (tabela 4).

Tabela 4: Interpretação das observações na sala de aula

Aspetos observados	
Que aspetos representativos do objeto a ser avaliado devem ser escolhidos para fazer um julgamento?	Interação entre os estudantes e o conteúdo
	Interação entre o professor e os estudantes
	Interação dos estudantes com os colegas

A negociação entre docente e estudantes para elaboração do protocolo de construção e avaliação do e-portefólio incluiu dois momentos de apresentação oral do portefólio à turma: depois da seleção da plataforma escolhida para o elaborar e da estrutura do e-portefólio e no final da sua realização. O primeiro momento tinha como objetivo a regulação da aprendizagem e o segundo momento atribuir uma classificação.

Criamos uma grelha (tabela 5) para observar a apresentação oral, a partir dos critérios que achamos pertinentes a ser avaliados, levando em consideração a forma e o conteúdo dos trabalhos apresentados, assim como, os descritores de desempenho: 4 seria muito bom, 3 seria bom, 2 seria suficiente e, por fim, 1 seria insuficiente.

Tabela 5: Grelha de avaliação da 1ª apresentação do e-portefólio

		Descritores de Desempenho				
Critérios		4	3	2	1	Valor
FORMA	Suporte eletrônico	A apresentação e o layout cumprem os critérios com qualidade.	A apresentação e layout não cumpre os critérios com qualidade.	Layout não cumpre os critérios.	Ausência de <i>slides</i> para apresentação.	
	Expressão escrita	Sem erros de sintaxe. O vocabulário é variado.	Alguns erros de sintaxe. O vocabulário é variado.	Alguns erros de sintaxe. O vocabulário é restrito.	Mau registo escrito.	
	Expressão oral	Apresenta excelente discurso, excelente dicção.	A configuração do discurso e a dicção são bons.	A configuração do discurso e a dicção são satisfatórias.	A configuração do discurso e a dicção são insatisfatórias.	
	Recetividade ao diálogo	O estudante está aberto ao diálogo, foca-se nas questões e comentários.	O estudante está aberto ao diálogo, mas não se foca nas questões e nos comentários.	O estudante avança sobre as críticas, exteriorizando as causas.	O estudante não aceita o diálogo e exterioriza as causas.	
CONTEÚDO	Apresentação/postura	O estudante é dinâmico. Ele observa e discursa dirigindo-se ao grupo de forma determinada.	Ele discursa dirigindo-se ao grupo, apresenta uma postura fixa.	Ele discursa sem se dirigir ao grupo e apresenta uma postura fixa.	O estudante está estático, rígido, fala sem se dirigir ao grupo.	
	Pertinência das informações	As informações são pertinentes para compreender o desempenho do estudante no âmbito da sua formação.	As informações permitem a compreensão parcial do desempenho do estudante no âmbito da sua formação.	As informações não permitem compreender o desempenho do estudante no âmbito da sua formação.	A escolha das informações não está relacionada com a situação do estudante no âmbito da sua formação.	
	Análise das aprendizagens	Apresenta esforço e aquisição da aprendizagem.	Nota-se pontos fortes e fracos parcialmente presentes.	Identifica-se pouco esforço e pouca aquisição da aprendizagem.	Não foi identificado algum esforço e não apresentou aquisição da aprendizagem.	
	Capacidade de síntese	A apresentação demonstra a evolução, o progresso alcançado e a capacidade da autorreflexão.	A apresentação não demonstra evolução, tampouco o progresso alcançado, contudo, é capaz da autorreflexão.	A apresentação não demonstra evolução, tampouco o progresso alcançado, contudo, não é capaz da autorreflexão.	A apresentação não demonstra evolução, o progresso alcançado e não evidencia autorreflexão.	
Nota final						

No contexto da nossa investigação, fazia sentido avaliar a apresentação oral da estrutura dos portefólios, uma vez que a docente acompanhou o processo de criação dos mesmos, mas apelando sempre à autonomia de cada estudante. Assim, a apresentação oral dos portefólios foi de extrema importância, pois permitiu-nos perceber melhor cada estudante, eles falaram, gesticularam, buscaram palavras para complementar uma ideia. Desta forma, conseguimos observar o seu grau de compreensão dos conteúdos abordados e o fluir das emoções. A grelha que construímos auxiliou na avaliação da apresentação oral e nas reflexões finais, nomeadamente, sobre a estrutura do portefólio.

Na análise final, cada estudante descreveu o percurso que fizera ao longo das aulas, o que aprendeu e o que tinha sido reforçado, em síntese, descreveu o processo de construção do portefólio: as dificuldades que enfrentou, os erros e acertos. Nesta fase, preenchemos a mesma grelha para comparar as evoluções.

3.7. Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação diretamente de um interveniente na investigação, através de um conjunto de questões organizadas segundo uma determinada ordem. Estas podem ser apresentadas ao respondente de forma escrita ou oral. Segundo Rogers e Stevens (1987, p.47):

A eficácia na utilização da técnica da entrevista em profundidade não só depende do domínio da metodologia em que se insere, mas também exige uma atitude «antropológica» do entrevistador. A empatia é fundamental na entrevista.

Como em qualquer técnica de trabalho, o instrumento de recolha de dados (quer se trate de um questionário, quer de uma entrevista) representa, ao mesmo tempo, uma continuidade na capacidade de entendimento do investigador na busca de melhor compreensão da hipótese que foi anteriormente levantada e um abismo entre os dois universos em jogo, como explica Chanfrault-Duchet:

A realidade factual e a análise científica —, aliás agravada pelo próprio ato de inquirir — no caso do questionário, exigindo a compreensão de questões escritas, algumas de resposta condicionada, no caso da entrevista, marcada pela barreira de um gravador ou de um contexto nem sempre favorável à conversa, como acontece em entrevistas feitas em «gabinets», mediadas pela presença de uma secretária, que intimida o entrevistado. (Chanfrault-Duchet 1988, p.30)

A técnica de investigação por entrevistas é uma das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000, p.517). Todavia, o processo de elaboração das referidas questões deve ser claramente sistematizado pelo investigador. É pertinente definir o objeto de estudo, produzir e aplicar os instrumentos, organizar, analisar e apresentar os resultados, sendo estas as principais fases do planeamento do inquérito. Este tipo de procedimento refere-se à técnica de inquérito por questionário e à técnica de inquérito por entrevista, caracterizadas essencialmente pelo tipo de objeto que é contíguo, no que diz respeito ao questionário e ao roteiro de entrevista.

Ora, o inquérito por entrevista estruturada foi a técnica escolhida para recolher os dados na fase 3. A entrevista estruturada foi realizada aos estudantes da UC anteriormente caracterizados e teve como foco principal: compreender o trabalho destes e conhecer as suas percepções sobre o dispositivo de aprendizagem e avaliação utilizado: o portefólio. Para a realização da entrevista, foi elaborado um guião, que pretendeu recolher informações sobre as percepções que os estudantes tiveram e detiveram

no decorrer da elaboração do portefólio. O guião é composto por 7 perguntas relacionadas com a aprendizagem e a avaliação via portefólio, incluindo os dados sociodemográficos como se pode ver na figura 10. O guião completo encontra-se em documento anexo.

Figura 10: Estrutura do Guião de entrevista (Documento completo, Anexo)

Síntese Guião de Entrevista
<ol style="list-style-type: none">1. Dados sócio demográficos2. Modalidades de avaliação predominantes no curso3. Perspetivas de avaliação Quodalidade de avaliação considera mais pertinente para a formação?4. Portefólio como dispositivo de avaliação e formação no Ensino Superior5. Desafios que a implementação do portefólio coloca às práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior:

3.8. Questões éticas da investigação

O termo ética é originário de “*ethos*” palavra grega que significa “carácter”. Como define Lima (2011, p. 130), “a ética é o estudo sistemático dos conceitos de valor e dos princípios gerais que justificam sua aplicação” .

Para Bodgan e Biklen (1994, p.75), a ética na investigação reside nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por um determinado grupo. Lima (2006, p.128) refere que, nas Ciências Sociais, a ética não é linear, pelo contrário, há inúmeras situações problemáticas que põem o investigador diante de diversos dilemas éticos, caracterizando-se este como sendo um problema em que nenhuma ação parece ser satisfatória. São na verdade situações em que não há uma solução “certa”, apenas uma opção que pode eventualmente ser “mais certa” do que outras. Estas questões são frequentes na investigação em Ciências Sociais:

As questões éticas são colocadas em todas as fases da investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados. (Lima 2006, p.138).

As Universidades, numa tentativa de reduzir ou mitigar estas questões éticas que se colocam aos investigadores, definem muitas vezes o seu próprio código de ética, tal como acontece na instituição onde foi realizado o estudo, que:

pretende sublinhar os princípios de boas práticas no campo da investigação científica, bem como alertar para casos tipificados de conduta imprópria que urge prevenir e erradicar. Como princípios fundamentais deve entender-se que a ética na investigação científica implica sempre o respeito pela dignidade da pessoa humana, pelo progresso e valorização do conhecimento, pela qualidade e originalidade da investigação, pela verdade científica e pela liberdade de investigação. (Código de ética da Universidade)

A tomada de consciência da corresponsabilidade de todos os atores da comunidade científica relativamente às consequências para a sociedade, sobre o ambiente e sobre as gerações futuras dos conhecimentos e inovações produzidos deve, assim, tornar-se objeto da ética da investigação. De acordo com Jutras, (1997), as dificuldades éticas dos professores não são encontradas somente dentro do triângulo pedagógico composto pelo professor, o estudante e o conhecimento. Para além da sala de aula, está a escola e, para além da escola, está a sociedade. Desse modo, a preocupação com a pesquisa não deve perpassar a densidade ética, por se tratar de pessoas envolvidas no projeto de investigação. Deverá fazer-se intenso resguardo dos dados coletados, evitando assim futuros problemas. Os Comitês de Ética, como instâncias de controle social, regulam as investigações que envolvem seres humanos e animais, visando garantir o respeito e a prevenção de danos, além de dedicar a atenção necessária aos projetos que promovem intervenção no meio ambiente. Ciência e ética caminham juntas, em busca do crescente progresso e sempre em benefício da humanidade e do planeta.

Em suma, um código de ética não contribui apenas para a qualidade da investigação científica, mas também para a sua legitimação. De acordo com Lima, (2006, p. 145), cabe ao investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e assegurar o anonimato das respostas.

Por este motivo, durante todo o nosso processo de investigação, tivemos o cuidado em preservar as pessoas, resguardando os seus interesses pessoais e sociais. No início do semestre, o docente apresentou-me aos estudantes, a quem já tinha sido solicitada autorização para a presença de uma investigadora nas aulas.

Adotamos o anonimato das respostas às entrevistas, bem como, dos participantes, sendo que este anonimato se estendeu também à sala de aula e a todos os que nela atuaram. Para além disto, tivemos sempre o cuidado de obter o consentimento informado¹¹ dos intervenientes neste estudo. Foi

¹¹ A formalização do consentimento passa muitas das vezes pelo cabeçalho dos inquéritos ou pela explicação oral (que tanto quanto possível deve ser registrada) que se dá aos participantes relativamente ao âmbito da pesquisa, aos seus objetivos e a quem a conduz. Nesse aspeto, o tipo de destinatário condiciona a formalização do consentimento, pois é preciso sempre ter a certeza de que os participantes na pesquisa compreenderam os seus direitos.

entregue um termo de consentimento aos estudantes, informando-os sobre a entrevista e sobre a permanência do investigador na sala de aula (adenda X).

3.9. Técnica de análise de dados

A análise de conteúdo é, na opinião de Vala (1986, apud Silva & Pinto, 2014, p. 100), uma das técnicas mais comuns para análise qualitativa dos dados resultantes da investigação empírica. A técnica permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação (Berelson, 1952, apud Silva & Pinto, 2014, p. 103). Guerra (2006, p. 63) define a análise de conteúdo como uma técnica que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o contexto, retirando assim os conceitos de descritivo e quantitativo anteriormente defendidos por Berelson (1952).

Para Bardin, os métodos de análise de conteúdo beneficiam do resultado dos processos convergentes da linguística e da invasão da atitude estrutural, elegível nos anos 60. Por um lado, toma-se consciência que o corte de item por item e a classificação em frequência são insuficientes, porque um texto é “uma realidade estruturada no interior do qual o lugar dos elementos é mais importante do que o seu número” (Bardin, 1977, p.214), ou seja, é mais importante do que a quantidade de vezes que esse elemento é repetido:

O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social. (Bardin, 1977, p. 214).

Deste modo, os pesquisadores têm vindo a redefinir a análise de conteúdo como uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de dados, inferências¹² reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas por pessoas diferentes num mesmo contexto (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 226).

Fundamentamos todo o processo de análise de conteúdo, segundo esta perspectiva de Bardin, porque nos permitiu satisfazer as exigências relativamente à rigidez metodológica e à profundidade criativa. A análise de conteúdo em Bardin (1977) abrange três etapas básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos dados e interpretação. A pré-análise refere-se à seleção

Como ter também a certeza de que quem consente tem condições objetivas e legais para o fazer (por exemplo, ter idade para consentir, o que não significa ser maior de idade; não ter limitações de natureza mental, não ter representantes legais, etc.). (Peixoto, 2017, p. 157)

Inferência é uma *dedução feita com base em informações* ou um raciocínio que usa dados disponíveis para se chegar a uma conclusão. Inferir é deduzir um resultado, por lógica, com base na interpretação de outras informações. Inferir também pode significar chegar a uma conclusão a partir de outras percepções ou da análise de um ou mais argumentos: (i) Inferência textual - está relacionada à compreensão da leitura. Significa interpretar os elementos que estão explícitos e implícitos no texto, analisando em conjunto tudo que foi escrito e compreendendo a ideia central do texto. A inferência textual pode requerer algum conhecimento prévio sobre o tema da leitura. (ii) Inferência estatística - obtém conclusões a partir de dados de dados coletados. Estes dados são utilizados como base para se concluir sobre uma determinada situação ou hipótese. É o que acontece, por exemplo, com a coleta de dados feita no censo demográfico. (Bardin, 2010)

dos materiais e à definição dos procedimentos metodológicos que serão seguidos. Já a exploração do material trata da forma de implementação de tais procedimentos. O tratamento e a interpretação têm, por sua vez, o papel de permitir inferências e resultados na pesquisa, por parte do investigador. Nesta última etapa, as hipóteses do pesquisador poderão ser confirmadas ou infirmadas.

Quanto à categorização, entende-se que é o ato de agrupar os dados considerando o ponto comum entre eles (Moraes, 1999). É classificado por semelhança ou conformidade, de acordo com critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo de análise. Desta forma, são criadas subcategorias que atestam o entrelaçar da regulação com a teoria, como refere Moraes:

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. (Moraes 1999, p. 6).

Os critérios, para Moraes (1999), podem ser semânticos, quando dão origem a categorias temáticas; podem ser sintáticos, quando são definidas categorias com base em verbos, adjetivos, substantivos, etc.; podem ser lexicais, quando as categorias são formadas com base nas palavras e seus significados; ou podem ser expressivos, quando voltados para problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, no entanto, deve ser baseado em apenas um destes critérios.

Na análise de conteúdo, aos dados das nossas entrevistas, o foco principal foi analisar a semântica dos dados, foi-nos possível compreender o verdadeiro sentido daquilo que os estudantes citaram nas respostas. Verificamos o grau da autonomia, a liberdade de expressão e a forma como eles se sentiram protagonistas naquele processo educativo.

3.10. Técnicas de recolha de dados

De acordo com Oliveira (2011), quando inserido num ambiente natural, o investigador observa e interpreta os fenómenos segundo os significados atribuídos pelos participantes. Tendo este pressuposto em mente, esta investigação é predominantemente qualitativa, envolvendo abordagens interpretativas e naturalistas dos temas estudados.

Para a nossa investigação baseamo-nos no modelo de avaliação de Figari (1996), que tem três dimensões, o Inuzido, o Construído e o Produzido, doravante enunciado por (ICP). As vantagens da utilização de um modelo para avaliação, já estão explandadas no referencial teórico (Capítulo 2). Assim, no que concerne à avaliação do dispositivo e-portefólio, baseamos-nos em Figari (1994, p.55), para

construir o referencial, que constituiu a fase central do protocolo de interpretação dos resultados, em cada uma das dimensões do modelo (tabela 6)

Tabela 6: Referencial de avaliação

DIMENSÕES		
INDUZIDO	Análise da missão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudantes em contexto de formação superior; ✓ Unidade curricular opcional; ✓ Construção de um dispositivo de formação e avaliação
	Problemática da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em que condições o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior? ✓ Que critérios devem presidir a produção de um portefólio de forma a desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva, a autonomia e a autorregulação? ✓ Que indicadores, presentes no portefólio ou na criação dele, otimizam o desempenho dos estudantes e as suas aprendizagens?
CONSTRUIDO	Elementos a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interação entre os estudantes e o conteúdo; ✓ Interação entre o professor e os estudantes; ✓ Interação entre o estudante e os colegas.
	Referentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Literatura da especialidade; ✓ Programa Curricular.
	Critérios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumprimento dos objetivos propostos; ✓ Obediência ao protocolo de referencialização.
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de conteúdo; ✓ Categorias; ✓ Unidades de registo.
	Instrumentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de observação ; ✓ Grelha de avaliação da apresentação oral do portefólio; ✓ Autoavaliação (sínteses); ✓ Inquérito por entrevista com perguntas estruturadas; ✓ Categorização e tratamento dos dados recolhidos; ✓ Unidades de registo; ✓
PRODUZIDO	Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais os resultados pertinentes? ✓ Triangulação

CAPÍTULO 4

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender a linguagem dos outros, não basta compreender as suas palavras; é também necessário compreender o seu pensamento. (Vygotsky, 1978)

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos, devidamente tratados e acompanhados de uma análise e discussão à luz do referencial teórico que revimos no capítulo 2. Quer isto dizer que é chegado o momento de apresentar os dados que recolhemos com recurso às diferentes técnicas, analisando e discutindo os resultados obtidos, tendo em consideração o nosso modelo de análise, já exposto aquando da revisão da literatura.

Desta forma, começaremos por apresentar e discutir os dados resultantes da observação (não participante) das aulas; seguidamente, debruçar-nos-emos sobre os dados também relativos à observação, mas da apresentação oral dos estudantes nossos intervenientes, em contexto de sala de aula; seguir-se-á uma apresentação e discussão dos dados obtidos através das entrevistas, com recurso à análise de conteúdo.

4.1. Apresentação e discussão dos dados obtidos através da observação

A observação não participante em contexto de sala de aula, foi um procedimento importante, pois permitiu conhecer os intervenientes, bem como, os seus desempenhos perante os conteúdos abordados pelo docente, a relação que estabeleceram uns com os outros e a sua experiência como protagonistas no processo. Os estudantes foram desafiados a buscar o seu caminho, ou seja, as trilhas a percorrer sem a intervenção direta do docente.

4.1.1. Análise das aulas observadas

Observamos o maior número que nos foi possível de aulas (13 aulas), cada uma com a duração de 2h, sem que tivéssemos qualquer conhecimento prévio do assunto de cada aula, nem qualquer intervenção posterior. Contudo, para nossa organização, análise e interpretação dos acontecimentos das aulas, para apoiar na avaliação final dos dados do e-portefólio, objeto do nosso estudo, construímos uma grelha com o que nos parecia ser o conteúdo, os objetivos da aula, a descrição e análise, que apresentamos na figura 11:

Figura 11: Grelha de observação das sessões

DATAS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO E ANÁLISE
Aula 18-09-2019	Apresentação: investigadora, docente, estudantes e programa da UC. Criação do protocolo de referenciação	Definir modos de funcionamento Criar condições em conjunto com os estudantes para que a avaliação seja mobilizadora, transparente e dialógica.	A partir de um ppt, o docente apresentou o programa da UC, articulando com outras UC do plano curricular do curso. A partir da conceituação de uma dada situação complexa a ser avaliada, no caso, o e-portefólio, desenvolveu-se um protocolo para a sua construção e avaliação.
Aula 25-09-2019	Atividade em grupo	Desenvolver competências de argumentação e reflexividade	Os estudantes compreenderam que uma tomada de decisão deve incluir estratégia, inteligência emocional e ter justificação para cada atitude.
Aula 02-10-2019	Conceitos nucleares da UC: avaliação de conhecimentos prévios	Compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre conceitos a trabalhar, integrando novas abordagens	O docente fez uma avaliação diagnóstica, interagindo com os estudantes e trabalhando os conteúdos.
Aula 14-10-2019	Análise/balanço do portefólio – fase 1	Apresentar a estrutura do portefólio de cada estudante; Compreender constrangimentos na sua construção; conhecer opções tecnológicas tomadas por cada estudante; partilhar experiências; e dar <i>feedback</i>	Momento “quebra gelo”. O docente elencou os pontos fortes e fracos, ao longo da apresentação de cada estudante, abertura de espaço para as reações e possíveis melhorias no layout e nas principais atividades que os estudantes entenderam relevantes para a aprendizagem. O <i>feedback</i> foi muito produtivo. Alguns estudantes sentiram dificuldades de selecionar e trabalhar com a plataforma.
Aula 16-10-2019	Análise/balanço do portefólio – fase 1 (cont.)	Apresentar a estrutura do portefólio de cada estudante; compreender constrangimentos na sua construção; conhecer opções tecnológicas tomadas por cada estudante; partilhar experiências; e dar <i>feedback</i>	O docente continuou a elencar os pontos fortes e fracos, ao longo da apresentação de cada estudante, deui abertura de espaço para as reações e possíveis melhorias no layout e nas principais atividades que os estudantes entenderam relevantes para a aprendizagem. O <i>feedback</i> foi muito produtivo. A maioria dos estudantes manifestaram poucas dificuldades na estruturação do portefólio, apesar de alguns terem sentido dificuldades de trabalhar com a plataforma.

Aula 23-10-2019	Atividade em grupo (de acordo com os conteúdos programáticos)	Desenvolver competências de autonomia e de comunicação Desenvolver processos de auto e de coavaliação	Os estudantes trabalharam em grupos a atividade proposta, propuseram alterações para a resolução do problema e fizeram pesquisa. Os grupos avaliaram-se entre si e cada estudante avaliava o seu desempenho.
Aula 28-10-2019	Apresentação dos portefólios - fase 2	Regular as aprendizagens	Nesta fase, observei que muitos estudantes fizeram alterações no layout e/ ou mudaram de plataforma, buscando aquela que melhor se ajustava ao seu projeto e, também aquele que apresentava maior facilidade de manuseio, com base no <i>feedback</i> anteriormente proporcionado.
Aula 02-11-2019	Apresentação dos portefólios, fase 2 (cont.)	Compreender o progresso e apresentação e justificação dos principais conteúdos e atividades inseridas	Os portefólios estavam muito bem estruturados, cada estudante, queria mostrar o seu progresso. O ânimo era visível e os estudantes que, inicialmente, tinham mostrado dificuldades, estavam contentes com a superação destas.
Aula 04-11-2019	Atividade em grupo (de acordo com os conteúdos programáticos)	Fomentar o trabalho colaborativo; Desenvolver a argumentação; Desenvolver a reflexividade; Desenvolver processos de auto e de coavaliação.	Este tipo de atividade serviu para desenvolver um ambiente agradável e de solidariedade, desenvolver a argumentação e a reflexividade. Os grupos avaliaram-se entre si e cada estudante avaliava o seu desempenho.
Aula 06-11-2019	Atividade em grupo (de acordo com os conteúdos programáticos)	Aceitar a diversidade; Compreender regras de comunicação.	Este tipo de atividade serviu para desenvolver atitudes de tolerância para a diversidade. O desenvolvimento e apresentação dos trabalhos permitiu perceber formas respeitosas e assertivas de comunicação.
Aula 11-11-2019	Role play	Compreender formas de agir para resolução de conflitos	Nesta atividade, proporcionou-se alguma tensão entre os grupos. Contudo, mostrou-se de que forma a intervenção dialógica de um terceiro elemento, imparcial e preparado para tal finalidade, ajudaria na resolução de um conflito.

Aula 13-11-2019	Role play	Agir na adversidade	Nesta aula, foi interessante a atuação dos grupos, estavam sincronizados, mesmo que nada estivesse previamente preparado. Assim, observei o interesse e a abordagem do tema, assim como o <i>feedback</i> do professor. A aula fluiu quando deixamos de lado o tradicional discurso, trazendo os estudantes para o centro da aula, fazendo deles protagonistas.
Aula 04-12-2019	Apresentação final dos portefólios – fase 3	Avaliar as aprendizagens	Descrição do percurso, superação das dificuldades enfrentadas, observação dos critérios elencados a priori. Avaliação oral e <i>feedback</i> final.

Assim, no início do semestre, tal como já referimos, o docente apresentou-me aos estudantes, a quem já tinha sido solicitada autorização para a presença de uma investigadora nas aulas. Mesmo que tenha sido uma presença informal para fins de investigação, eu pude observar e acompanhar a evolução daqueles estudantes.

Ainda nesta 1ª aula, depois de apresentar o programa, os objetivos e as metodologias propostas para a organização do processo de ensino aprendizagem na Unidade Curricular (UC), o professor, adepto do diálogo, defensor da criação de critérios para ensinar e avaliar e grande incentivador da autonomia, construiu um referencial negociado e contextualizado. Este referencial, ajudaria os estudantes a compreender o significado do seu trabalho, a definir os elementos constitutivos e os critérios de avaliação do e-portefólio, ou seja, a autorregular-se e autoavaliar-se e ao professor a propor avaliações mais justas, mais equitativas e mais democráticas.

Na aula seguinte, foi desenvolvida uma Atividade em grupo, de acordo com um dos conteúdos programáticos, cujo objetivo foi o de desenvolver competências de argumentação e reflexividade. Os grupos apresentaram o seu trabalho à turma e compreenderam que uma tomada de decisão deve incluir estratégia, inteligência emocional e ter justificação para cada atitude.

A aula seguinte foi dedicada à problematização dos conceitos nucleares da UC, recorrendo aos conhecimentos prévios dos estudantes para integrar novas abordagens. O docente fez, assim, uma avaliação diagnóstica, interagindo com os estudantes e trabalhando os conteúdos.

Assisti, seguidamente, às duas aulas em que o docente fez uma primeira análise à estrutura dos portefólios que os estudantes estavam a realizar. Cada um apresentou oralmente a estrutura do portefólio, indicou a plataforma selecionada para o elaborar (wix, padlet, webnode...), os constrangimentos sentidos na sua construção, houve partilha de experiências e *feedback* do docente e

dos colegas. Tratou-se de um momento “quebra gelo”, de uma verdadeira avaliação formativa, em que foram elencados os pontos fortes e fracos, ao longo da apresentação de cada estudante, foi dada abertura de espaço para as reações e possíveis melhorias no layout e nas principais atividades que os estudantes entenderam relevantes para a aprendizagem. O *feedback* foi muito produtivo. Alguns estudantes sentiram dificuldades de selecionar e trabalhar com a plataforma, mas a turma apoiou-os.

Refiro já a aula que aconteceu a meio do semestre, prevista na planificação para que os estudantes voltassem a apresentar o andamento dos seus portefólios para compreender o progresso e justificação dos principais conteúdos e atividades inseridas. Os portefólios estavam muito bem estruturados, cada estudante, queria mostrar o seu progresso. O ânimo era visível e os estudantes que, inicialmente, tinham mostrado dificuldades, estavam contentes com a superação destas.

A antepenúltima aula do semestre, foi dedicada à apresentação final dos portefólios, com a descrição do percurso, o modo de superação das dificuldades enfrentadas e a observação dos critérios elencados a priori. O docente deu um *feedback* final e houve um processo de avaliação final, através do preenchimento de uma grelha de avaliação dos portefólios, pelos estudantes e pelo docente, com a proposta de uma classificação.

Assisti a outras aulas, que sintetizo aqui por questões de parcimónia, em que eram realizadas atividades em grupos, que tinham como objetivo, para além de abordar os conteúdos programáticos através de situações problema, desenvolver competências de autonomia, de comunicação, de reflexividade, de pesquisa, de auto e de coavaliação. No final de cada aula, os grupos eram convidados a apresentar o seu trabalho e fazer a sua avaliação e a dos outros grupos.

Na educação, a metodologia de simulação (Lacerda, Sá, Braga, Balbino & Silvino, 2019), mostrou-se eficaz na transmissão dos saberes e conhecimentos cognitivos, no desenvolvimento de capacidades psicológicas, que podem ou não ser aplicadas no mundo real, criando e fortalecendo competências. Ora, observou-se neste tipo de conteúdo e abordagem, o aumento do interesse e das competências do sujeito que pratica as atividades de simulação, tendo os resultados demonstrado concomitância em relação ao tempo que lhes é dedicado.

Em síntese, ao longo das aulas, a partir da minha observação, senti que o professor trabalhou arduamente para que os estudantes criassem eles próprios caminhos que gostariam de seguir para adquirir conhecimentos, desenvolver competências e ter uma avaliação justa e transparente. A autorregulação da aprendizagem foi acontecendo, de forma gradual e muito apoiada pelo *feedback* do professor, sempre com o objetivo de cada estudante conseguir alcançar os seus objetivos. Também pudemos verificar, através das atividades desenvolvidas na sala de aula, que a participação e o

envolvimento de todos foram aumentando, gradualmente, ao longo do semestre e, no final do semestre, os estudantes mostraram-se mais seguros, mais responsáveis e muito mais autónomos, por serem parte interveniente do processo de avaliação.

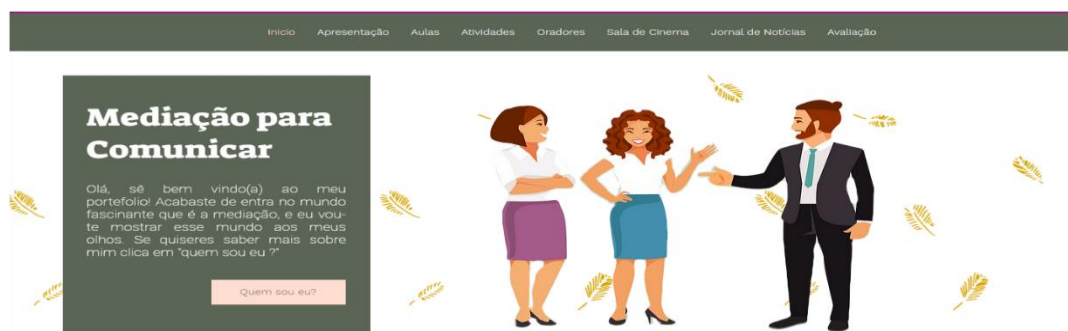
4.1.2. Apresentação oral do e-portefólio

Pelo facto de o e-portefólio ser o nosso objeto de estudo, parece-nos relevante, neste momento da nossa análise, debruçarmo-nos um pouco mais sobre a apresentação oral dos e-portefólios, ilustrando com alguns aspetos relevantes. A estrutura a que deveria obedecer o e-portefólio foi apresentada pelo docente: A – apresentação (do estudante); B – sumários das aulas, elaborados por cada estudante, que deveria ser a síntese pessoal sobre cada aula; C - descrição das aulas e atividades desenvolvidas e C - síntese final, incluindo uma reflexão crítica sobre o enquadramento da UC no plano de estudos, o balanço da aprendizagem, os desafios do portefólio (vantagens e desvantagens do e-portefólio), enquanto dispositivo de avaliação e a autoavaliação. Contudo, os estudantes tiveram a liberdade de criar o seu próprio layout e acrescentar qualquer outro tópico que considerassem relevante (ex: artigos que tivessem lido sobre a temática, experiências, vídeos, entrevistas, notícias...).

Construir um portefólio significa escolher o que dizer sobre si próprio, decidir o que destacar. Para criá-lo, é necessário mergulhar nas próprias experiências, pensar nos próprios valores e identificar os próprios pontos fortes. É uma introspeção útil que permitirá que cada um se consciencialize do que sabe e do que é capaz. É um dispositivo que permite fazer permanentes regulações para analisar as melhorias a implementar.

Apresentamos alguns excertos de um e-portefólio, que ilustram o que acabamos de referir. A figura 12 apresenta a estrutura de um e-portefólio, em que o estudante fez um breve texto convidando o leitor a entrar no seu mundo.

Figura 12: Estrutura do e-portefólio de um estudante



A figura 13 traça uma abordagem à UC e o estudante apresenta-se e descreve o seu percurso ao longo da UC

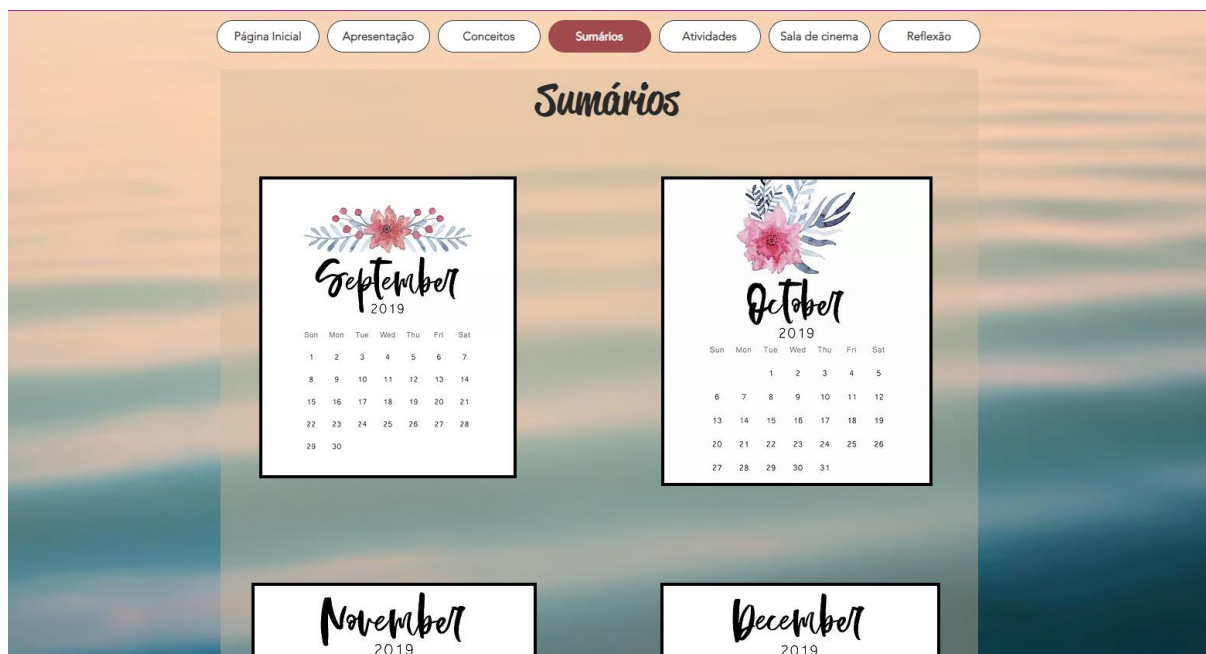
Figura 13: Descrição pessoal



Logo depois, cria o sumário das aulas por ordem cronológica, assim como, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, relatando cada aula de forma descritiva, as estratégias utilizadas, o conteúdo abordado e o seu objetivo, utilizando sempre a sua lente. Descreveu, também, as visitas de convidados, a quem chamou de oradores (pessoas convidadas pelo docente para falar sobre os temas abordados e sobre o seu percurso académico e pós-académico), considerando-as uma mais-valia para a sua formação, mostrando que os discursos *fora da tela* fizeram grande sentido para os estudantes. Em seguida, colocou um separador, que apelidou de sala de cinema, onde apresenta vídeos sobre as temáticas abordadas nas aulas e textos extraídos de jornais, que o estudante considerou relevantes para a aprendizagem. Por fim, a avaliação, com uma nota reflexiva onde se faz uma síntese do portefólio e uma proposta de classificação.

O sumário constituiu-se como um ítem do portefólio, sendo que, habitualmente, os estudantes não registam o sumário, isto é da responsabilidade do professor. O docente pretendia que os estudantes refletissem sobre o que tinha sido abordado na aula. Trata-se pois, de uma atividade metacognitiva. É uma das páginas mais importantes, pois ela tem como objetivo direcionar e situar o leitor sobre os conteúdos abordados ao longo das páginas seguintes. A figura 14, retrata um excerto de outro e-portefólio, com a página sumários.

Figura 14: Item : sumários

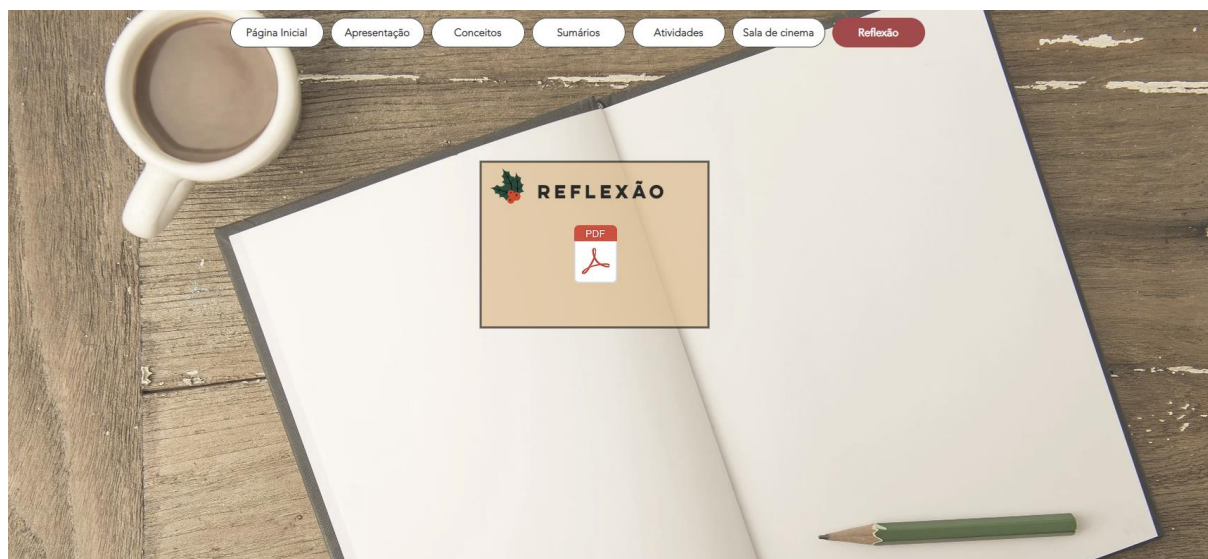


Avaliar um portefólio pode significar verificar até que ponto os estudantes desenvolveram habilidades de autoavaliação, hábitos de tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, vontade de continuar com projetos de destaque.

A síntese final/balanco geral, era outro item constitutivo do e-portefólio que, como em todos os itens citados, uma reflexão final pretendia que cada estudante refletisse a seu gosto, sempre em coerência com os temas/conteúdos/objetivos da UC.

A figura 15 apresenta este item, a partir do e-portefólio de um estudante:

Figura 15: Reflexão final



4.1.3. O contributo de *feedback*

Em consonância com os critérios préestabelecidos, o *feedback* seguiu três etapas: o antes, o durante e o depois. Em cada etapa, foi dada a oportunidade para as discussões coletivas e individuais e, desta forma, proporcionou-se a partilha de informações, que serviram de pano de fundo para a aprendizagem.

De acordo com Wiggins (1990), avaliações autênticas exigem que os estudantes sejam artistas eficazes com o conhecimento adquirido. Ao longo das aulas, durante a elaboração dos portefólios, os estudantes foram convidados a apresentar aos colegas e ao professor da turma, o trabalho que iam desenvolvendo. Foi interessante observar o seu entusiasmo face ao modelo de ensino-aprendizagem-avaliação em desenvolvimento. Criou-se uma expectativa de responsabilidade e de preocupação com a organização do trabalho por eles desenvolvido. Quanto ao *feedback*, podiam opinar e dar sugestões de melhorias, tanto na produção escrita, quanto no *layout*, e mesmo na plataforma utilizada. Opinaram sobre o tamanho das imagens e os melhores aplicativos que requeriam menos memória do computador.

Com o *feedback*, a heteroavaliação acontecia e, na apresentação dos trabalhos finais, muitas mudanças foram observadas. Foram escritas sínteses críticas que incluíam uma reflexão sobre a preparação formal do portefólio, as alterações que nele se foram introduzindo, bem como, o conjunto das observações formuladas. Na análise gradual do desenvolvimento das atividades e do movimento dos estudantes no decorrer das aulas, percebemos o sentido da citação de (Sá & Alves, 2014, p.7) sobre a importância de colocar os estudantes no centro do processo.

4.2. Apresentação e discussão dos dados relativos às interações desenvolvidas no ambiente sala de aula

As dinâmicas de sala de aula, que colocavam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem geraram formas de interação entre os estudantes e os conteúdos, estudantes e o professor e por fim estudantes com os pares.

Tabela 7: Interpretação das observações na sala de aula

<p>Interação entre os estudantes e o conteúdo</p>	<ul style="list-style-type: none"> * pontualidade * adaptação às mudanças * organização – Iniciativa * criatividade * autonomia * mobilização de recursos * espírito crítico * responsabilidade * progressão
<p>Interação entre o professor e os estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> * cumprimento dos objetivos do programa * reflexão sobre as aprendizagens e pensamento crítico * associação a outras aprendizagens / atividades de integração * escuta/intervenção e <i>feedback</i> dialógico * estudante no centro do processo * negociação * resolução de problemas complexos. * flexibilidade cognitiva. * reforço nas tomadas de decisões. * promoção da autonomia * gestão do tempo
<p>Interação dos estudantes com os colegas/pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> * relacionamento interpessoal * escuta e interação * colaboração * capacidade para trabalhar em grupo

Com base na análise dos dados recolhidos e acima apresentados, conseguimos alcançar o nosso objetivo de melhor conhecer a interação dos intervenientes na sala de aula e percebemos que os resultados são muito positivos. A participação era quase sempre proporcionada. O interesse pelo conteúdo abordado foi mesmo muito interessante, havendo relatos de estudantes que optaram por seguir determinada área de estudos com base no que fora abordado na UC.

Assim, da *interação dos estudantes com o conteúdo* conseguimos perceber que este se revelou, em todas as aulas, sempre muito pertinente e adequado às necessidades de aprendizagem da turma. Pontuamos itens que foram observados, tais como: *assiduidade/ pontualidade* nas atividades propostas e o cumprimento de prazos. Foi percebida a compreensão quanto à *adaptação às*

mudanças, os estudantes estavam acostumados a ter tudo pronto, com o protocolo de referencialização eles tiveram que correr em busca do objetivo e tinham prazos a cumprir; *organização/iniciativas* foram os sujeitos mais trabalhados. Eles próprios deveriam escolher o conteúdo mais pertinente, bem como a organização dos mesmos na plataforma; para isso, apostaram na criatividade em apresentar um portfólio rico em características e traços pessoais. A *mobilização de recursos* foi observada durante a prestação das atividades em sala, alguns conteúdos exigiram gastos com materiais, tempo extra para a preparação das atividades; *espírito crítico*, aconteceu durante todo o processo, uma vez que eles foram capazes de argumentar sobre algum conteúdo e propor mudanças. A *responsabilidade* foi um dos itens que me chamou mais atenção, alguns estudantes eram mais lentos no cumprimento das tarefas propostas, muitas vezes era necessária uma chamada de atenção por parte da docente para que estes estudantes pudessem acompanhar os demais. Também as atividades e os problemas propostos foram frequentemente desafiadores e proveitosos para todos os estudantes, embora o percurso tenha sido diferente e diferenciado, pois houve estudantes que, em determinados momentos da fase de elaboração do portfólio, revelaram mais dificuldades, principalmente por não dominarem a plataforma. Pudemos constatar que houve sempre a *retomada de conteúdos* trabalhados em aulas anteriores, como um ponto de partida, para facilitar novas aprendizagens. Ou seja, as atividades propostas apenas colocavam em *jogo* o que já era conhecido pela turma; normalmente, depois de abordar a teoria, na aula seguinte era apresentada uma dinâmica prática que se referia ao conteúdo da aula anterior e isto foi muito proveitoso para o desenvolvimento da aprendizagem. Os recursos utilizados foram frequentemente muito adequados ao conteúdo, pelo que pudemos observar. Como exposto, os estudantes estavam sempre no centro das discussões. A atenção em avançar ou recuar num conteúdo era sempre discutido em grupo e as questões não ficavam por resolver, eles tinham a liberdade de expor os problemas e dificuldades, tinham sempre a oportunidade de serem ouvidos.

No que diz respeito à *interação entre o professor e os estudantes*, os dados recolhidos são igualmente positivos, uma vez que esta interação foi muito boa, tendo tido os estudantes liberdade para interagir com o docente. Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo *dos conteúdos* em questão estiveram sempre muito claros para a turma, de forma que foi possível cumprir o programa. *Escuta/Intervenção e feedback dialógico*, segundo pudemos observar; ninguém ficava sem respostas e o diálogo era constante, houve sempre a possibilidade de discutir e intervir sobre determinado tema. Também as propostas de atividades foram entendidas por todos e, muitas vezes, as questões mais complexas ficavam para serem discutidas em aulas posteriores, para que todos os estudantes tivessem

a oportunidade de compreender e ultrapassar as lacunas. As intervenções foram feitas no momento certo e continham informações que ajudaram os estudantes a refletir; ou seja, o *feedback* foi sempre uma mais valia, na nossa observação. Neste seguimento, também pudemos observar que o professor aguardava os estudantes terminarem o seu raciocínio, sabendo ouvir. Da mesma forma, as hipóteses e os erros que surgiram foram levados em consideração para a elaboração de novos problemas e, por vezes, as dúvidas individuais foram usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma, abrindo assim espaço para a *flexibilidade cognitiva*. A propósito, pudemos observar que alguns estudantes se sentiam menos à vontade em se expor em frente à turma, pelo que, alguns deles, apenas expunham as dúvidas individuais, quando reuniam com o docente no final da aula.

Quanto à organização do tempo da aula, foram sempre reservados períodos com duração suficiente para os estudantes fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas. O calendário das entregas de atividades, assim como, o cumprimento na confeção dos portefólios deveria ser respeitado para receberem o *feedback* e continuar o trabalho.

Foi permitido em várias aulas, que eles próprios, coordenados pelo professor criassem e testassem as teorias, propiciando atividades mais interativas.

Por último, relativamente à interação dos *estudantes com os colegas/pares*, e apesar de os critérios de organização da sala de aula tivessem por base a inclusão de todos e a liberdade de organização, observamos grupos mais próximos do que outros, como era expectável, pelo que consideramos que apenas alguns estudantes se sentiram à vontade para colocar as suas hipóteses e opiniões na discussão, embora se escutassem uns aos outros. A capacidade de escuta e tolerância foram igualmente percebidos entre pares e colegas. Pudemos perceber que eles *colaboravam entre si* e apoiaram-se uns aos outros no que diz respeito ao manuseio da plataforma, organização e inserção dos conteúdos no portal. Puderam perfeitamente *trabalhar em grupo* sem a intervenção do docente.

4.3. Discussão dos resultados apresentados através da avaliação final dos e-portefólios

No capítulo anterior, apresentamos uma grelha de avaliação da apresentação oral do portefólio, grelha que depois preenchemos com a análise dos e-portefólios, que nos foram fornecidos pelos estudantes, que tornaram o *link* de acesso aos mesmos, de domínio público e cujos resultados apresentamos nas tabelas 8,9,10,11:

Tabela 8: Resultado do desempenho na avaliação dos Portefólios: Forma

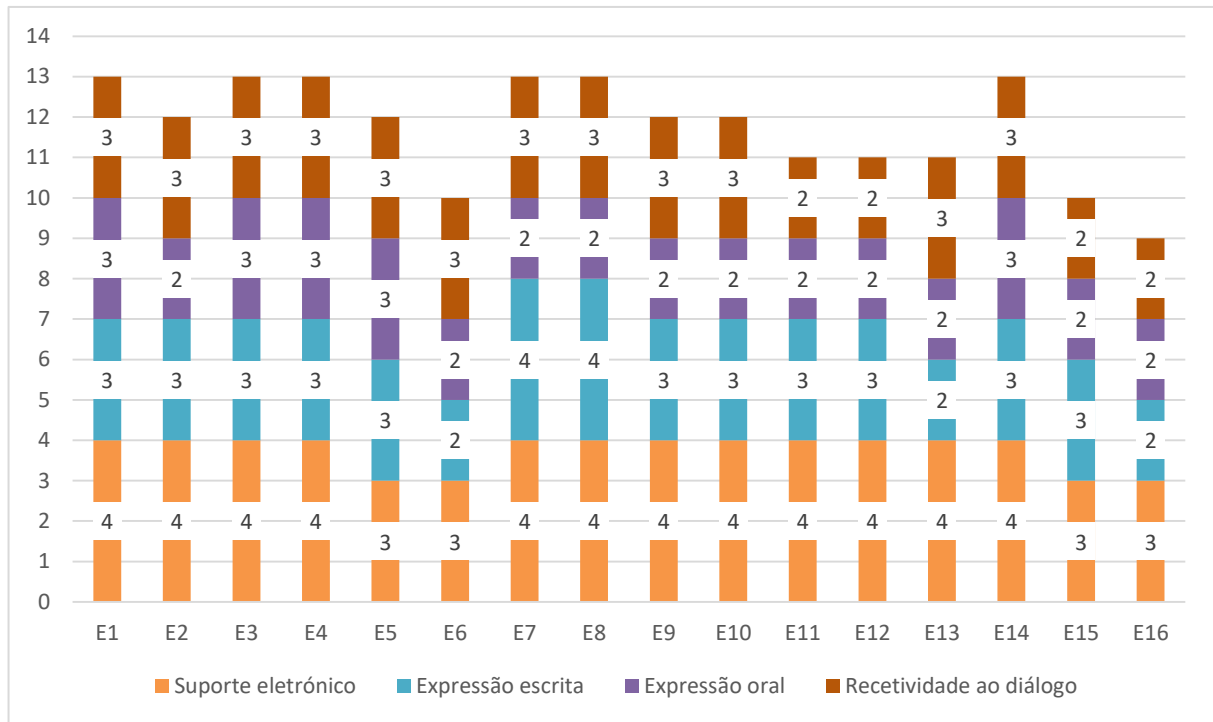


Tabela 9: Resultado do desempenho na avaliação dos Portefólios: Conteúdo

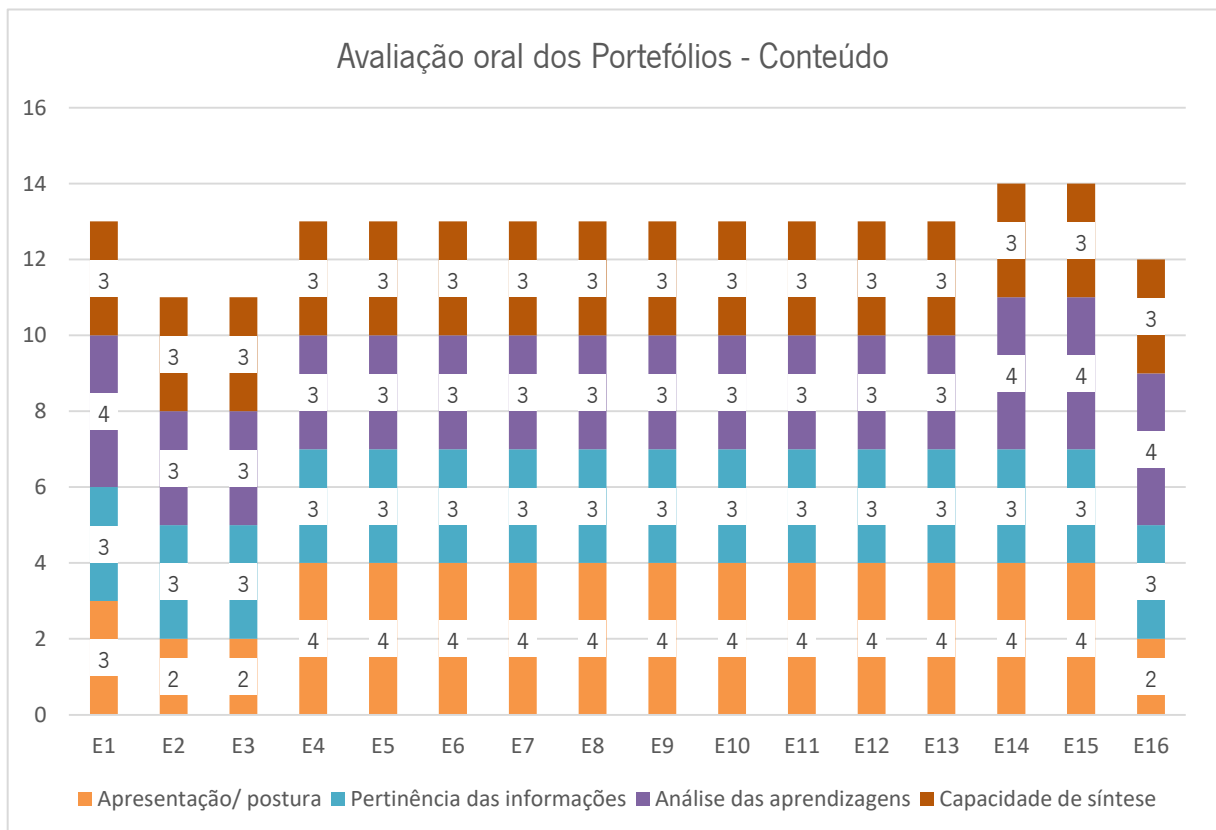


Tabela 10: Resultado final do desempenho oral dos estudantes - Forma & Conteúdo

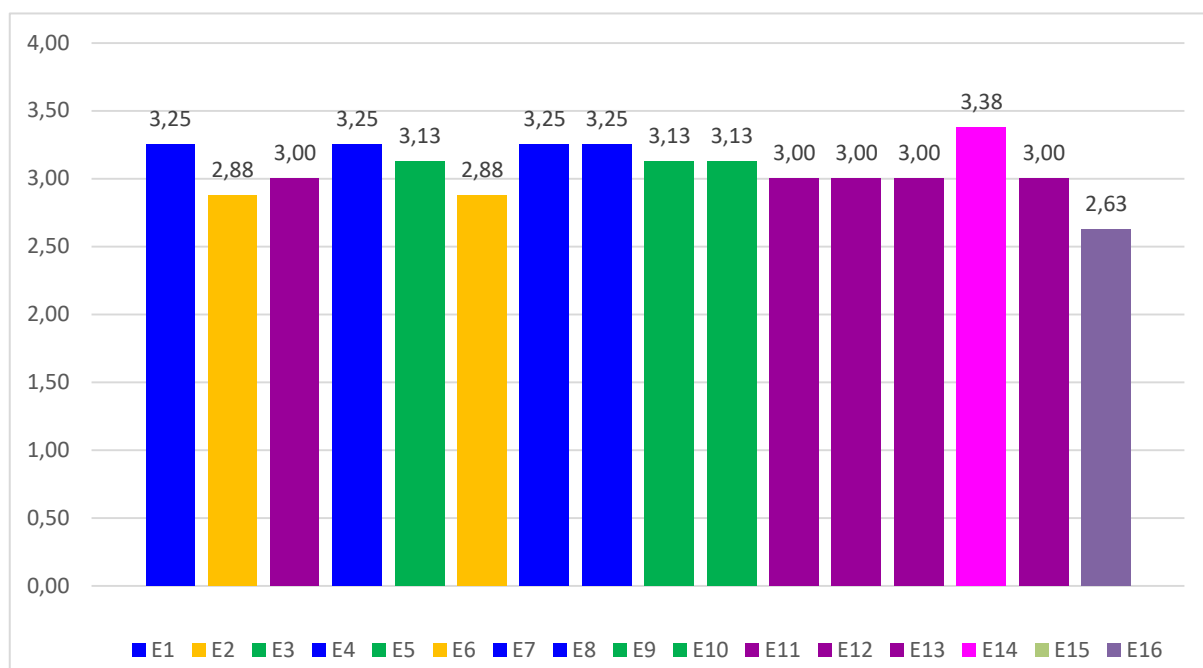


Tabela 11: Grelha geral do resultado do desempenho dos estudantes

Forma	Crítérios	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
	Suporte eletrónico	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
	Expressão escrita	3	3	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3	2	3	3	2
	Expressão oral	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
	Recetividade ao diálogo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2
	Total/Forma	13	12	13	13	12	10	13	13	12	12	11	11	11	13	10	9
	Média parcial/Forma	3,25	3	3,25	3,25	3	2,5	3,25	3,25	3	3	2,75	2,75	2,75	3,25	2,5	2,25
Conteúdo	Crítérios	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
	Apresentação/ postura	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
	Pertinência das informações	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Análise das aprendizagens	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
	Capacidade de síntese	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Total/Conteúdo	13	11	11	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	14	14	12
	Média parcial/Conteúdo	3,25	2,75	2,75	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,5	3,5	3
	Total/Forma & Conteúdo	26	23	24	26	25	23	26	26	25	25	24	24	24	27	24	21
	Média Final	3,25	2,88	3,00	3,25	3,13	2,88	3,25	3,25	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	3,38	3,00	2,63

Com base nos descritores, podemos concluir que os resultados obtidos pelos estudantes, por meio deste dispositivo de avaliação e aprendizagem – o e-portfolio -, foram excelentes, o que revela as potencialidades deste dispositivo de aprendizagem e de avaliação, que colocamos como problemática nesta investigação.

Para a leitura dos dados procuramos deixar claro para que o leitor pudesse interpretar de forma sucinta. Dividimos então, a avaliação em duas etapas, de acordo com os critérios previamente estabelecidos dentro da forma e do conteúdo, bem como os descritores. Nas tabelas, 8 e 9 temos o valor total, alcançado pelo estudante em cada critério, representado pelas cores: bordeaux, roxo, azul e laranja. Em cada bloco de cores, colocamos a nota alcançada no critério. Fizemos a soma dos valores

alcançados na apresentação de acordo com a forma e conteúdo, usando a seguinte operação: Soma total da nota alcançada em cada um dos critérios, dividido por 4, que corresponde aos critérios. Por fim, a divisão por 8, número que corresponde ao número total dos critérios dentro da forma e conteúdo. Na tabela 10 elegemos os grupos com as médias finais. E, por fim, o balanço geral de como organizamos para encontrar o resultado satisfatório. Esse processo poderia ter sido usado para avaliar todo o processo de criação do portefólio, não se restringindo somente à avaliação oral, mas não foi acordado com os estudantes.

Ao criar o portefólio, o professor e os estudantes devem ter em mente o respeito pelas regras e os critérios acordados, aquilo a que Figari (1996) chamou de referencialização. Pelo que pudemos observar, este respeito foi conseguido por ambas as partes: os conteúdos a colocar e discutir no portefólio foram bem seleccionados, foram aqueles que realmente serviram de base para a formação do estudante, aqueles que eram impostos pelo currículo, obviamente, mas também aqueles que fazem parte da aprendizagem individual e coletiva e que o currículo não menciona. Os conteúdos inseridos nos portefólios dos estudantes foram aqueles que eles próprios consideraram relevantes, respeitando sempre o que foi acordado com o professor.

Além dos critérios contemplados, foi discutido com os estudantes as principais fases na construção do portefólio, que segundo Simão (2005), são:

- Fase prévia - refere-se aos processos de influência e ao sistema de crenças que precedem o esforço do aluno para aprender; que marca o ritmo e o nível da aprendizagem.
- O controlo volitivo - envolve os processos que ocorrem durante o esforço da aprendizagem e que podem afetar a concentração e o rendimento escolar.
- A autorreflexão - envolve os processos que ocorrem depois do esforço inicial da aprendizagem e que influenciam as reações do aluno.

Ora, os e-portefólios dos intervenientes implicados no nosso estudo obedeceram a estas fases e ainda a uma estrutura comum (discutida e acordada entre os estudantes e o docente), podendo, no entanto, serem acrescentados outros elementos, caso os estudantes pretendessem. Houve estudantes que acrescentaram outros tópicos (trabalhos extra, investigações realizadas por iniciativa própria, entre outros), mas a estrutura-base adotada contemplou os seguintes elementos:

- Uma tabela de conteúdos (índice);
- Uma introdução com a descrição dos conteúdos;
- A descrição das várias fases das atividades realizadas (Relatórios, composições e reflexões finais);

- Reformulações e correções de trabalhos;
- As reflexões acerca das atividades;
- Recolhas bibliográficas;

Cada secção do portefólio deveria incluir a questão que lhe deu origem, a tarefa ou problema proposto e a data de realização.

Com a apresentação oral do portefólio, pretendeu-se perceber o entendimento e grau de envolvimento dos estudantes relativamente ao trabalho desenvolvido, designadamente através dos seguintes pontos:

- Abrangência de todas as áreas do programa ou, pelo menos, as mais relevantes;
- Diversificação quanto à escrita, à visualização e à oralidade;
- Demonstrações dos processos e os produtos de aprendizagem;
- Ilustração dos diferentes modos de trabalho;
- Identificação das diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos estudantes
- quanto à utilização de materiais diversos e ao recurso a tecnologias;
- Evidenciar o envolvimento dos estudantes no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos.

4.4. Apresentação e discussão dos dados obtidos através da Entrevista

Como anteriormente referimos, recorreremos à análise de conteúdo para tratar os dados recolhidos através da entrevista realizada os estudantes. A análise foi suportada pelo *software* de análise qualitativa de dados, WebQda, com o objetivo de criar categorias de análise sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre as suas perceções relativamente ao portefólio enquanto instrumento de avaliação.

Para Bardin (1977), a máquina só analisa aquilo que permitimos, sendo certo que esta facilita o processo, contudo temos de ter sempre presente que ela não é mais inteligente do que a mente humana. Logo, o *software* utilizado para o tratamento dos dados foi importante para a apresentação destes, mas a teoria e o nosso conhecimento sobre o assunto em questão contribuíram sobremaneira para uma discussão dos dados apresentados que se pretendeu coerente e relevante. A utilidade da informática para a análise de conteúdo é inquestionável, desde que seja acompanhada por uma boa análise e discussão dos dados tratados/categorizados.

Especialistas americanos em análise de conteúdo dão grande importância a esta técnica (Bardin, 2004, p. 172), alertando para o facto de que o computador é uma máquina eficaz mas quem

Ihe confere poderes é o homem/investigador. Sendo assim, a análise dos dados foi suportada por um *software* de análise de dados qualitativos, trabalhado em ambiente individual e colaborativo e distribuído em rede. Este *software* possibilitou à investigadora a sistematização das análises de acordo com a inserção dos dados no sistema. O WebQda é um *software* direcionado a investigadores que necessitam fazer análises criteriosas de dados qualitativos em contextos diversos, como referem Souza, Costa e Moreira (2019, p.7). O WebQda auxilia o pesquisador no processo de organização, contextualização e categorização das informações a serem analisadas. O sistema de codificação é o “cérebro” de um projeto de pesquisa WebQda. Isso não significa que existam processos de inteligência artificial que codificam ou criam categorias e taxonomias baseadas em um processo externo ao investigador. É o próprio investigador quem escolhe, cria e interpreta as palavras e frases a partir do seu corpo de dados disponibilizado nas fontes. O investigador pensa e estrutura os dados em atributos, rótulos e códigos, sejam descritivos ou interpretativos. Esses códigos não são estruturados de forma aleatória ou improvisada, mas de acordo com as ferramentas de codificação disponíveis no WebQda.

Em suma, fomos nós que sistematizamos os dados através da sua inserção criteriosa na plataforma, pelo que os resultados obtidos são da nossa total responsabilidade.

4.4.1. A Categorização no *Software* de Análise Qualitativa de Dados WebQda

Neste subcapítulo, apresentamos os dados e discutimos os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas, organizados em tabelas, por categorias, subcategorias e unidades de registo. Estes dados são o resultado sistematizado dos discursos recolhidos através das entrevistas que foram digitadas e organizadas em arquivos e depois inseridas na plataforma WebQda, como mostra a figura 16:

Figura 16: Sistema de codificação de Fontes no WebQda

webQDA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR: O PORTEFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE AUTO E DE HETERO AVALIAÇÃO (0,34%/100)
Fontes Internas > Entrevistas Est Edu

Fontes Internas	Fontes Externas	Nome	Nota	Classi...	Códig...	Refs
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE14		✓	19	22
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE13		✓	19	25
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE12		✓	12	13
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE11		✓	16	25
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE10		✓	12	16
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE9		✓	14	20
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE8		✓	13	22
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE7		✓	16	20
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE6		✓	17	23
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE5		✓	13	17
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE4		✓	15	18
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE3		✓	16	19
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE2		✓	19	23
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	EntrevistaEE1		✓	19	38

Ao categorizar, levamos em consideração as respostas dos estudantes para saber em que categoria seria possível inseri-las. Foi um trabalho exaustivo, mas, depois de elencadas as categorias, foi possível codificar as respostas das entrevistas na plataforma, que funciona como uma espécie de funil. O WebQda chama-lhe códigos árvore. Enunciamos as categorias e agrupamos as subcategorias de modo a sistematizar e simplificar a leitura de todas as informações obtidas. Os participantes foram codificados para garantir o anonimato, como podemos ver na figura 17:

Figura 17: Dados da entrevista codificados

webQDA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR: O PORTEFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE AUTO E DE HETERO AVALIAÇÃO
Códigos Árvore

Fontes Internas	Fontes Externas	Nome	Fontes	Refs	Classific...	Criado em	Criado p...	Modificado em
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Indicadores de Regulação	0	0		20/04/2021 21:03:34	Alice Rodri...	20/04/2021 21:03:34
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Articulação teoria e prática	2	3		20/04/2021 21:04:10	Alice Rodri...	20/04/2021 21:04:10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autorregulação	14	23		20/04/2021 21:04:33	Alice Rodri...	20/04/2021 21:04:33
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heteroavaliação	2	2		20/04/2021 21:04:58	Alice Rodri...	20/04/2021 21:04:58
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudante no centro do processo	11	23		20/04/2021 21:05:21	Alice Rodri...	20/04/2021 21:05:21
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Avaliação via Portefólio	0	0		20/04/2021 21:13:03	Alice Rodri...	20/04/2021 21:13:03
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vantagens do portefólio sobre outros dispositivos	0	0		20/04/2021 21:13:51	Alice Rodri...	20/04/2021 21:13:51
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outorga de responsabilidade ao estudante	11	15		20/04/2021 21:14:25	Alice Rodri...	20/04/2021 21:14:25
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Feedback	3	3		20/04/2021 21:14:38	Alice Rodri...	20/04/2021 21:14:38
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Critério de avaliação negociado e transparente	3	4		20/04/2021 21:15:16	Alice Rodri...	20/04/2021 21:15:16
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aprendizagem contínua	11	19		20/04/2021 21:15:37	Alice Rodri...	20/04/2021 21:15:37
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aquisição de competência tecnológica	12	14		20/04/2021 21:16:12	Alice Rodri...	20/04/2021 21:16:12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Avaliação contínua	7	13		20/04/2021 21:16:28	Alice Rodri...	20/04/2021 21:16:28
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Portefólio como único dispositivo de avaliação	0	0		20/04/2021 21:17:33	Alice Rodri...	20/04/2021 21:17:33
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sim	7	7		20/04/2021 21:17:47	Alice Rodri...	20/04/2021 21:17:47
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não	7	7		20/04/2021 21:18:02	Alice Rodri...	20/04/2021 21:18:02
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Portefólio avalia mais de uma UC	0	0		20/04/2021 21:18:44	Alice Rodri...	20/04/2021 21:18:44
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Positivo	9	9		20/04/2021 21:19:12	Alice Rodri...	20/04/2021 21:19:12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Negativo	4	4		20/04/2021 21:19:27	Alice Rodri...	20/04/2021 21:19:27
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desvantagem do portefólio	0	0		20/04/2021 21:30:52	Alice Rodri...	20/04/2021 21:30:52
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estresse, exaustão	8	8		20/04/2021 21:31:32	Alice Rodri...	20/04/2021 21:31:32
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gestão do tempo	4	4		20/04/2021 21:32:02	Alice Rodri...	20/04/2021 21:32:02
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O Portefólio é um dispositivo dinâmico	14	40		21/04/2021 11:57:28	Alice Rodri...	21/04/2021 11:57:28
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Competências transversais	0	0		20/04/2021 21:33:33	Alice Rodri...	20/04/2021 21:33:33
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autonomia	14	24		20/04/2021 21:33:48	Alice Rodri...	20/04/2021 21:33:48
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Reflexividade	13	26		20/04/2021 21:34:42	Alice Rodri...	20/04/2021 21:34:42
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Competência pessoal e social	4	4		20/04/2021 21:35:33	Alice Rodri...	20/04/2021 21:35:33

Figura 18: Seleção de dados para codificação

NOME	REFS	FONTES
Códigos Livres	0	0
Competência pessoal e social	7	5
Códigos Árvore	0	0
Avaliação via Portefólio	0	0
Portefólio como único dispositivo de av...	0	0
Sim	7	7
Não	7	7
Portefólio avalia mais de uma UC	0	0
Negativo	4	4
Positivo	9	9
Desvantagem do portefólio	0	0
Estresse, exaustão	8	8
Gestão do tempo	4	4
Vantagens do portefólio sobre outros d...	0	0
Feedback	3	3
Aquisição de competência tecnológica	14	12
Avaliação contínua	13	7
Outorga de responsabilidade ao estu...	15	11

Amostragem de entrevista em fase de codificação. Após serem importados os dados para o WebQda, o investigador tem de codificar manualmente uma percentagem de texto (Figura 9) ou de referências. Depois de ler todas as respostas, chega o momento de colocar nas categorias os elementos que necessitam para a nossa pesquisa. O trabalho no início é exaustivo, mas logo após os dados inseridos, retiramos os elementos que, posteriormente, o *WebQda* irá usar para codificar o restante do documento, ou outros que o investigador venha a seleccionar.

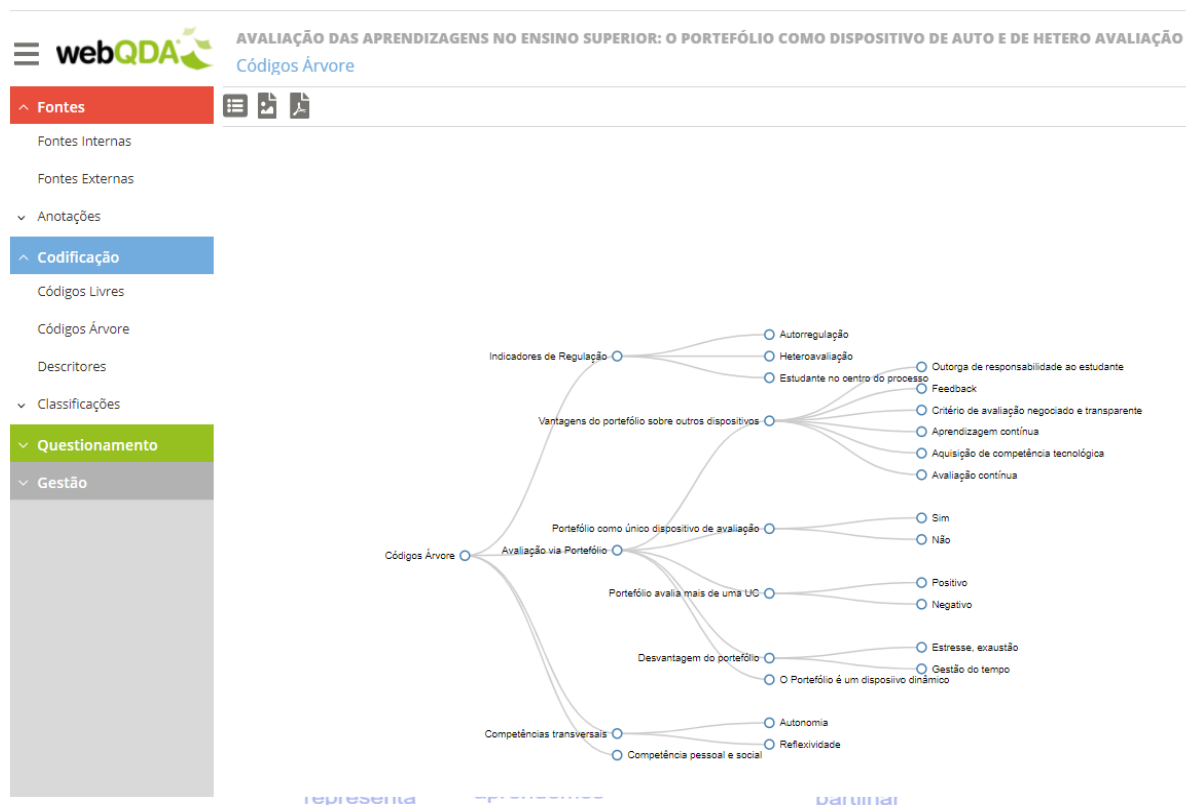
4.4.2. Visualização de Dados Qualitative Data Analysis Software (QDAS)

Para os colaboradores do *software* WebQda, a representação dos dados em árvore ou em nuvem é uma forma de melhorar a visualização dos dados. Permite compreender o olhar dos pesquisadores que trabalham com a análise de dados qualitativos com o apoio de QDAS na cibercultura, contribuindo para a clareza dos resultados obtidos. Os processos de visualização podem envolver a apresentação de dados qualitativos em diversificadas áreas do conhecimento. Utilizando a representação, os pesquisadores podem aprimorar os seus estudos, facilitando o trabalho e desenvolvendo melhor as suas análises.

Para melhor compreender a linguagem da codificação, precisamos entender que “árvores” são estruturas de dados que se caracterizam por uma organização hierárquica. Para Edelweiss, Nina, Galante e Renata (2009, p. 167), a árvore é uma das estruturas mais importantes da área de computação, com utilização em muitas aplicações do mundo real. Neste tipo de estrutura, os relacionamentos lógicos entre os dados representam alguma dependência de hierarquia ou

composição entre os nodos, formando uma hierarquia de subordinação. Para estes autores, toda a árvore possui o elemento chamado “raiz”, que faz ligações com outros elementos denominados “ramos” ou “filhos”. A representação dos códigos em árvore favorece, portanto, a leitura da codificação, pelo que consideramos uma mais valia mostrar os dados colhidos na forma em que os vimos dispostos através da plataforma (figura 19).

Figura 19: Apresentação visual dos dados: códigos árvore da nossa investigação



Numa visualização do tipo nuvem, cada palavra tem o seu tamanho regido pela relevância num determinado *corpus* de texto. Geralmente, trata-se de uma contagem simples das ocorrências de determinada palavra no texto. A nuvem de palavras, conhecida também como *word cloud* ou *tag cloud*, é um tipo de visualização próprio da era digital, que democratizou uma série de ferramentas com capacidades analíticas. Nas palavras de Tarcizio Silva¹³(2013), “brincar com dados” é hoje uma atividade cultural tão fácil quanto qualquer outra na internet e, no caso das nuvens de palavras, algo que pode ser feito imediatamente através de sites como *Wordle*. No caso da plataforma WebQda, este recurso está disponível com base nas incidências, na frequência das palavras ou frases que são

¹³ <https://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-se-esconde-por-tras-de-uma-nuvem-de-palavras/>

citadas pelos intervenientes, ou seja, nas fontes disponíveis. Ao colocarmos o cursor sobre a palavra, portefólio mostra-nos onde as palavras estavam localizadas, quantos dos intervenientes a citaram e quantas vezes, como mostra a figura 20.

Figura 20: Representação visual dos dados – códigos em nuvem de palavras



4.5. Análise de Conteúdo – Unidade de Registo e Análise

Para uma apresentação dos dados recolhidos e posterior análise e discussão dos mesmos, relembramos aqui a categorização feita através do *software* de Análise Qualitativa de Dados WebQda, que divide as unidades de registo das respostas dos estudantes à entrevista por nós solicitada em 4 categorias: A- Indicadores de Regulação; B- Avaliação via Portefólio; C- Competências transversais; e D- Competência pessoal e social; como revela a figura 12.

Figura 21: Categorização das respostas feita através do Software WebQda



Para uma visão global das respostas obtidas, pareceu-nos ainda importante apresentar um quadro com estas 4 grandes categorias que elegemos para a análise dos dados da entrevista que fizemos aos estudantes (A- Indicadores de Regulação; B- Avaliação via Portefólio; C- Competências transversais; e D- Competência pessoal e social), as suas subcategorias e o número das unidades de registo nas suas respostas.

Tabela 12: Categorias, subcategorias e número de unidades de registo (dados obtidos através do software WebQda)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (N)
A - Indicadores de Regulação	A1-Autorregulação	14
	A2-Heteroavaliação	4
	A3-Estudante no centro do processo	5
B - Avaliação via Portefólio	B1-Vantagens do Portefólio sobre outros dispositivos	16
	• Outorga de responsabilidade ao estudante	2
	• <i>Feedback</i>	4
	• Critério de avaliação negociado e transparente	22
	• Aprendizagem contínua	7
	• Aquisição de competência tecnológica	2
	• Avaliação contínua	12
B2-Portefólio como único dispositivo de avaliação	12	

	B3-Portefólio pode avaliar mais de 1 UC	15
	B4-Desvantagens do Portefólio sobre outros dispositivos	
	• Falta de competência tecnológica	5
	• Estresse, exaustão	3
	• Gestão do tempo	4
	B5-Portefólio: dispositivo dinâmico	44
C - Competências transversais	C1-Autonomia	21
	C2-Reflexividade	25
D - Competência pessoal e social		4

De seguida, apresentamos, por categoria e subcategoria, os dados recolhidos através das respostas dos estudantes (unidades de registo), acompanhados de uma discussão e análise que procura cruzar as respostas colhidas com a teoria, ou seja, faremos uma análise dos dados sustentada pela investigação teórica sobre a temática em questão.

CATEGORIA A – Indicadores de regulação:

Tabela 13: Unidades de registo das respostas dos estudantes na categoria A (subcategorias A1, A2 e A3)

CATEGORIA A: Indicadores de regulação	Unidades de registo
Subcategoria: A1-Autorregulação	EE1 "Sim, pois é um dispositivo que nos permite refletir e perceber a nossa evolução fazendo com que tenhamos maior consciência das nossas aquisições, fazendo dessa forma uma melhor autoavaliação." "Sim, por exemplo, em cerca de 18 anos de estudos foram raras as vezes em que tive o portefólio como método avaliativo. Considero que o mesmo tem sido utilizado nos últimos tempos, tornando-se assim inovação em termos de avaliação." EE13: "Sim, o portefólio vai permitir ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens. O uso do portefólio vai permitir que o aluno/discente desenvolva a sua habilidade de escrita, vai reforçar a criatividade e a reflexão".
Subcategoria: A2-Heteroavaliação	EE1: (...) Além de cada pessoa ter a oportunidade de assistir, participar, refletir e criticar cada uma das atividades realizadas dos colegas, também estive ao mesmo tempo a adquirir aprendizagens com isso (...) O facto de assistir às simulações das colegas, permitiu que aprendesse com os erros cometidos e também adquirisse ideias diferentes das até então realizadas, de forma a dar a conhecer as diferentes estratégias que se podem utilizar para uma sessão de mediação (...) estivemos constantemente a fazer exercícios e a apresentá-los, tivemos que enfrentar medos e receios (...).

	<p>EE11: Ajudou-me a estar mais atenta às notícias relatadas mas principalmente a perceção da quantidade de notícias tanto nacionais como internacionais, que são variadas como referido na atividade (...).</p> <p>EE4: A exposição a vários públicos, pois pode ser utilizado 'online' (...)</p> <p>EE6: O portefólio é um conjunto de trabalhos, imagens, vídeos, artigos, ... apresentados online (...)</p> <p>EE7: Sim, pois temos de pensar na informação selecionada para os leitores (...)</p> <p>EE14: Sim. A Avaliação ao longo de qualquer processo de formação tem um papel central e fundamental/essencial. O portefólio exige um trabalho contínuo que por um lado impossibilita a reprovação porque obriga os formandos a um trabalho mínimo e positivo apenas com a criação e trabalho no PowerPoint o que força a um trabalho contínuo e uma formação completa e individualizada e avaliação formativa</p>
<p>Subcategoria: A3-Estudante no centro do processo</p>	<p>EE11: (...)aprendemos ao longo de todo processo de execução</p> <p>EE2: Justifique: Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é ao aluno, embora com a orientação do professor, o aluno é principal agente ativo.</p> <p>Sim, uma vez que, permite uma avaliação contínua, escapando ao método tradicional. O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa.</p> <p>EE3: Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual</p> <p>Sim, pois é a nossa avaliação e é nossa autoria.</p> <p>EE14: Não posso discordar que o portefólio se apresenta como uma técnica de avaliação completa que não só permite ao formador perceber e avaliar o processo de aprendizagem do aluno como também permite ao aluno acompanhar o seu processo de formação e auto avaliar-se num processo de construção contínuo. Sim na medida em que o processo, uma vez que não tínhamos momentos fixo para colocar as tarefas todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre.</p> <p>Considero que fomenta a aprendizagem autónoma, mais livre, individual, adaptável e flexível. Assim, é uma inovação em relação ao ensino estandardizado e de massa a que estamos habituados.</p> <p>EE13: Sim, o portefólio contribuiu para tomar consciência competências e dos meus conhecimentos sobre a Unidade Curricular.</p> <p>O portefólio permite descrever o percurso do aluno, no seu processo de construção de aprendizagem, através dos trabalhos que foram realizados e das reflexões.</p> <p>EE12: Sim, por ser individual, obrigar-me a prestar mais atenção e a colocar tudo o que fizemos nas aulas.</p> <p>EE10: Sim, pode ser considerado um elemento de avaliação visto que é algo que o aluno/grupo trabalha ao longo do semestre com as atividades realizadas em aula. Sim, é uma alternativa aos testes escritos. Atualmente os alunos “pedem” formas de avaliação mais dinâmicas.</p> <p>Sim, na UC Comunicação e Mediação na Formação foi o único instrumento de avaliação, e correu muito bem, pois os alunos puderam ir construindo o portefólio ao longo do semestre, relatando as atividades e a matéria dada em sala de aula. A única desvantagem, é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula.</p> <p>EE9: Sim, pois permite desenvolver várias competências e visto que no portefólio se encontra todo o trabalho desenvolvido e a estética é ao gosto de cada um, acho bastante relevante. Sim, porque ao contrário das outras formas de avaliação, o portefólio torna-se algo mais pessoal, o que distingue cada aluno. É algo mais pessoal.</p> <p>EE8: Sim, uma vez que, o portefólio é desenvolvido ao longo do tempo, conseguimos enquanto alunos ver o nosso desenvolvimento ao longo do tempo. Considero que sim, uma vez que ao longo da “construção” do portefólio fui colocando aspetos/contextos que considere importantes e relevantes para o portefólio</p> <p>EE7: Sim, tendo em conta que organizamos e selecionamos melhor a informação. Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes.</p> <p>EE6: Sim, na medida em que permite que a própria pessoa veja a evolução do seu portefólio. A maneira de apresentar trabalhos que é mais apelativa e sucinta.</p>

Assim, relativamente à CATEGORIA A, podemos concluir que, de acordo com as unidades de registo dos estudantes, os indicadores de regulação refletem-se sobre o percurso, sobre si mesmos e sobre as suas próprias capacidades e é algo que pode ser criado com base em interações criativas. Os indicadores de regulação servem para promover uma reflexão aprofundada sobre a ação desenvolvida e o seu posicionamento enquanto estudante. Permite também a evolução, através de insights no desenvolvimento do dispositivo (portefólio), que é pessoal, com os traços identitários de quem o escreve. Foi referida a vantagem de se poderem organizar as informações num só lugar, sendo possível a aquisição de competências tecnológicas, melhorar o desempenho da escrita, aguçar a criatividade e a responsabilidade (pelo que é produzido). Sendo desenvolvido passo a passo, o estudante é capaz de perceber a evolução. É também um dispositivo produzido com o que é trabalhado em classe, por isso é algo verdadeiro. Tem uma amostragem pessoal da aquisição da aprendizagem, por ser individual, delegando mais responsabilidade ao estudante e proporcionando-lhe mais oportunidades de reflexão e diagnóstico das suas dificuldades e, autoavaliação do seu desempenho e aprendizagens, seguido de exigência de um trabalho contínuo.

Respondendo à questão sobre a importância do portefólio como dispositivo de auto e heteroavaliação das aprendizagens, 78,5% dos estudantes afirmam que a avaliação via portefólio, enquanto dispositivo autorregulador das aprendizagens, contribui para a conscientização sobre a responsabilidade de estar no centro do processo educativo, em que lhes é delegado poder de decisão, mas também é cobrada a responsabilidade de se assumirem como atores, responsáveis pela própria aprendizagem. Para Allal (2008, p.11), a autorregulação é sinónimo do processo de regulação interna (mecanismos psicológicos de acompanhamento, de controle e de ajustamento). A regulação interna refere-se à metacognição e ela é compreendida em duas formas essenciais (Ribeiro, 2003): a primeira refere-se ao entendimento da metacognição como conhecimento sobre o conhecimento (como referiram os estudantes, relativamente ao portefólio, “pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá “asas” a nossa imaginação, porque ajuda-nos a ver o que fizemos e refletir sobre isso” (EE6), que diz respeito à tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para realizar uma tarefa); a segunda refere-se ao controlo ou autorregulação, que envolve a capacidade do indivíduo em avaliar a execução da tarefa e fazer correções, quando necessário, ou seja, ter controlo da atividade cognitiva, da responsabilidade e dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas (como referenciado pelos estudantes “para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” (EE13); “O portefólio é um dispositivo relevante

durante a formação, pois, trata-se de uma formação contínua, onde aprendemos ao longo de todo processo de execução” (EE11)).

A reflexão destes estudantes é legitimada por Ribeiro (2003) e Dias (2011), para quem a aprendizagem é dependente das estratégias cognitivas e metacognitivas, uma vez que é a habilidade metacognitiva que favorece ao estudante monitorizar e ser autor do seu desempenho escolar. Dias (2011 p. 62) refere que a metacognição contribui para elevar a autoestima dos estudantes, aproximando “o que se ensina, o que se aprende, e o que se avalia.”

A reflexão contida nas falas dos estudantes, demonstra a compreensão da mensagem quanto ao significado do dispositivo; como explicita Alves (2004), o estudante com base nos saberes antes adquiridos, é capaz de perceber e se apropriar da responsabilidade, da maturidade, da postura e da preocupação com os detalhes (como mostram as respostas dos estudantes "Sim, dadas as suas características e o facto de ser um trabalho contínuo, torna-se num grande elemento para formar e avaliar, constituindo-se num material rico em conhecimento e conteúdos” (EE1)). Note-se que este tipo de avaliação é muitas vezes negligenciada pela avaliação tradicional.

A avaliação é, então, um processo que consiste na coleta de um conjunto de informações relevantes, válidas e confiáveis e, em seguida, no exame do grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos, adequadamente. Assim, a heteroavaliação é a avaliação feita por um agente externo, no caso, o professor. Então, quando um estudante refere a “exposição a vários públicos online” (EE4), esta não pode ser compreendida como uma avaliação. Primeiramente, devemos entender que a avaliação, via portefólios, obedece uma sistematização regulativa e a regulação deve estar presente em todo o processo, aliás, é ela quem define o processo. A não ser que este público com capacidade para avaliar fosse selecionado por critérios prévios. Entende-se que há uma premissa forte em relação aos comentários que esse tipo de exposição promove. Quando um estudante refere “é necessário pensar na informação que pode ficar disponível aos leitores” (EE7), vemos uma preocupação com a clareza e pertinência da informação contida nas análises e no layout das postagens, pois esta será divulgada e avaliada por um determinado público.

Para que haja avaliação, é necessário que o professor que objetou o portefólio tenha em mente a necessidade de se preparar para a heteroavaliação, para o fim de uma sequência didática ou final de um ciclo de estudos. Anteriormente, falamos de autoavaliação, ela tem por finalidade uma ação, a de avaliar diagnosticamente: este processo manifesta-se na conduta de autoavaliação que o próprio indivíduo inicia e gerencia. Além disso, não podemos descurar que o termo autoavaliação também

evoca o resultado do processo. Explicitando melhor, para autoavaliar-se ou avaliar a sua ação didática e pedagógica, o professor apoia-se nas ações providas das práticas heteroavaliativas.

Confirmamos, através dos dados recolhidos, que, durante o desenvolvimento do portefólio, os estudantes participaram de várias atividades desenvolvidas na sala, no momento da ação e na reflexão ao descrever a ação em texto. Eles mostram preocupação com o conteúdo, com a clareza do texto, com as inferências, com a linguagem e como foi a ação. A teoria afirma que o conjunto de procedimentos deve incluir a participação do estudante, tanto na escolha do conteúdo ou dos objetivos, como na definição dos critérios de avaliação e regulação dos objetivos propostos, assim como, na capacidade de autorreflexão enquanto estudante (Oliveira & Silva, 2006 p. 56). Apoiada no que observamos e apoiamos os estudantes, durante a criação dos seus portefólios, pensamos poder afirmar que estes obedecem aos critérios defendidos pela teoria.

CATEGORIA B - Avaliação via Portefólio

Tabela 14: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B1

CATEGORIA B: Avaliação do portefólio	Unidades de registo
Subcategoria B1 Vantagens do portefólio sobre outros dispositivos	<p>Outorga de responsabilidade</p> <p>EE11: Sim, é preciso de existir uma rotina, uma persistência, para que seja escrito continuamente, diariamente.</p> <p>EE1: Definitivamente. De todas formas de avaliar, o portefólio é aquele que mais responsabilidades outorga aos estudantes, pois, é um processo contínuo, que exige organização, dedicação, tempo e trabalho.</p> <p>EE2: Justifique: Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é ao aluno, embora com a orientação do professor, o aluno é principal agente ativo. Sim, muitas.</p> <p>EE3: Sim, pois estamos habituados a ser avaliados por testes. Sim, pois é a nossa avaliação e é nossa autoria. Um portefólio é um dispositivo onde que podemos mostrar o nosso trabalho da forma que mais gostamos.</p> <p>EE4: Sim Uma vez que outorga-me responsabilidade.</p> <p>EE14: Sim. A Avaliação ao longo de qualquer processo de formação tem um papel central e fundamental/essencial. Sim na medida em que o processo, uma vez que não tínhamos momentos fixo para colocar as tarefas todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre. Efetivamente uma vez que além das tarefas que implicavam sempre reflexão, toda a construção e reconstrução do portefólio obriga a uma constante reflexão. Sim, tanto ao estudante como ao professor, sobretudo no que toca à autonomia por parte do aluno. A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste.</p> <p>EE13: Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discntes. Sim, o portefólio outorga responsabilidades, no sentido em que, o aluno/discnte tem de fazer um registo organizado e crítico sobre o que foi trabalhado não UC. Incluindo no portefólio, textos, atividades e trabalho, etc.</p> <p>EE10: Sim, pode ser considerado um elemento de avaliação visto que é algo que o aluno/grupo trabalha ao longo do semestre com as atividades realizadas em aula. Poder realizá-lo ao longo do semestre, ao ritmo das aulas</p> <p>A única desvantagem, é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula.</p>

	<p>EE9: É algo mais pessoal.</p> <p>EE7: Sim. Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade.</p> <p>EE6: Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá “asas” a nossa imaginação. Sim, porque é algo que irá ser avaliado.</p> <p>EE5: Sim, responsabilidade do aluno e reflexividade.</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>EE1: o facto de ter que realizar os sumários e descrição das actividades com regularidade, pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos. é um processo contínuo, que exige organização, dedicação, tempo e trabalho. E um método diferente e contínuo de avaliação método contínuo e avaliativo.</p> <p>EE2: Sim, uma vez que, permite uma avaliação contínua, escapando ao método tradicional.</p> <p>EE3: Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual</p> <p>EE7: Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes</p> <p>EE8: Sim, porque através deste consegue-se avaliar diferentes competências. Por que como o portefólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.</p> <p>EE13: O portefólio permite descrever o percurso do aluno, no seu processo de construção de aprendizagem, através dos trabalhos que foram realizados e das reflexões</p> <p>EE14: permite ao formador perceber e avaliar o processo de aprendizagem do aluno</p> <p>Aprendizagem contínua e avaliação negociada e transparente</p> <p>EE1: Evolução e aprendizagem constante. Aquisição mais fácil e contínua dos contextos lecionados. E um método diferente e contínuo de avaliação.</p> <p>EE2: Sim. As vantagens foram sobretudo o ganho de experiências.</p> <p>EE3: Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual</p> <p>EE4: uso acessível e de fácil utilização.</p> <p>EE7: Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade</p> <p>EE8: Por que como o portefólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.</p> <p>EE9: Sim, visto que no portefólio contém todo o trabalho feito, permite ver numa forma global e refletir. Algo pessoal, onde se observa uma "coleção" de todo o trabalho feito ao longo do semestre.</p> <p>EE10: Sim, a realização do e-portefólio permitiu aumentar o meu conhecimento face a este método de realizar um trabalho. Poder realizá-lo ao longo do semestre, ao ritmo das aulas.</p> <p>EE11: Sim, é uma inovação porque na maioria das unidades curriculares ainda é utilizado o velho método do teste ou então a reflexão individual, com o portefólio trata-se de uma aprendizagem contínua. O portefólio é uma pequena amostra da aprendizagem contínua, o que tem cada vez mais importância académica.</p> <p>EE13: Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O portefólio permite descrever o percurso do aluno, no seu processo de construção de aprendizagem, através dos trabalhos que foram realizados e das reflexões</p> <p>EE14: O portefólio exige um trabalho contínuo. A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste. Critério de avaliação negociado e transparente.</p> <p>EE10: É um documento que contém todos os trabalhos do aluno realizados ao longo do semestre.</p> <p>EE8: Por que como o portefólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.</p> <p>EE7: Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes. Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade.</p>
--	--

	<p>Feedback</p> <p>EE14: o dialogo e a supervisão deve acompanhar o processo de avaliação para que este não se torne objetificado e impessoal.</p> <p>EE13: Sim, o portefólio vai permitir ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens.</p> <p>EE6: Sim, porque ajuda-nos a ver o que fizemos e refletir sobre isso.</p>
--	---

Na subcategoria B1 – Vantagens do portefólio sobre outros dispositivos de avaliação –, como podemos verificar na tabela 14, as respostas dos estudantes referem aspetos muito positivos. Na sua opinião, o portefólio “permite sermos nós próprios a demonstrar os nossos conhecimentos... permite-nos contar a nossa história e evolução” (EE1); “Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é o aluno,... acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita de refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões,... permite autonomia do aluno, desenvolve competências para tomar decisões” (EE2).

Ora, estas opiniões que não divergem da teoria. Alves (2004, p. 83) faz-nos refletir sobre premência de inculir no ensino “a emergência da autonomia do sujeito no desenvolvimento das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos”. Sobre a outorga de responsabilidade, 78,5% dos estudantes disseram que o portefólio é aquele que mais responsabilidade outorga. Como referem os estudantes, “o portefólio outorga responsabilidades, no sentido em que o aluno/discente tem de fazer um registo organizado e crítico sobre o que foi trabalhado na UC, incluindo no portefólio textos, atividades e trabalho, etc.” (EE13); “e persistir para que o registo seja contínuo” (EE11); “Desenvolvi a competência de tomar decisões” (EE2); “Um portefólio é um dispositivo onde podemos mostrar o nosso trabalho da forma que mais gostamos” (EE3). Ou seja, um reforço que demanda a responsabilidade e a reflexividade, o que vai ao encontro do que Oliveira e Silva (2006, p. 56) reafirmam: “a importancia da responsabilidade do estudante tanto na escolha do conteúdo ou dos objetivos, bem como na definição dos critérios de avaliação e regulação dos objetivos propostos, assim como na capacidade de autorreflexão”. No que diz respeito ao Feedback, os estudantes responderam que “o diálogo e a supervisão deve acompanhar o processo de avaliação para que este não se torne objetificado e impessoal” (EE14), o que confirma o defendido por Sá e Alves (2014, p.7) relativamente ao recurso ao feedback, que deve ser “permanente, suscetível de responsabilizar os estudantes e os docentes pela melhoria da aprendizagem em devir”. O feedback apresenta, assim, uma importante dimensão no desenvolvimento da aprendizagem do estudante; no momento de criação dos portefólios, que foi seguido de um feedback do professor, foi possível presenciar a necessidade dos estudantes em

recebê-lo. Era como se fosse a âncora que eles necessitavam para continuar o trabalho. Mesmo que a resposta do professor fosse para dizer “isso não está bem, é preciso melhorar...”.

Quanto aos critérios de avaliação do portefólio, de acordo com os estudantes, este deve ser um processo negociado entre estudantes e docentes, obedecendo ao princípio da regulação defendido por Allal (2007, p.8), como referem: “Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é o aluno. Acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões” (EE2); “Desenvolvi a competência de tomar decisões” EE2; “Um portefólio é um dispositivo onde que podemos mostrar o nosso trabalho da forma que mais gostamos” (EE3). Todos os estudantes (100%) responderam afirmativamente à questão sobre a aprendizagem e a avaliação, durante a elaboração do portefólio, ser contínua e progressiva, como se pode verificar nas respostas dos estudantes: “o portefólio é uma pequena amostra da aprendizagem contínua, o que tem cada vez mais importância académica” (EE11). Lopez e Laveault (2008, p. 21) notam que Stiggins et al. (2004) considera a criação do portefólio como um diário de bordo, em que são registados todos os passos do percurso. Para além destes benefícios, a aprendizagem tecnológica destacou-se, uma vez que, ao partilhar as atividades e as apresentações, os estudantes ganharam experiência na partilha do conhecimento técnico/ tecnológico, como referem: “adquiri competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese, criatividade, sentido de responsabilidade” (EE7). Trabalhar com a tecnologia exige um mínimo de conhecimento prévio e alguns dos nossos estudantes não tinham habilidades com as plataformas. Contudo, com o auxílio mútuo, foi possível aprender e criar o e-portefólio: “tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site” (EE3); “Eu não sabia realizar um portefólio, foi rico, pois adquiri várias competências” (EE5).

Em suma, na subcategoria B1 – Vantagens do portefólio sobre outros dispositivos de avaliação-, todos os estudantes (100%) responderam afirmativamente sobre a outorga de responsabilidade. Segundo eles, dentre todas as formas de avaliar, o portefólio é aquele que mais responsabilidades outorga, aos estudante e docentes, no sentido de que promover uma rotina diária, um registo organizado e crítico sobre o que foi trabalhado, não só na UC, mas no portefólio, textos, atividades lúdicas, trabalho em grupo, etc., e persistir para que o registo seja contínuo. Ora, este processo demanda responsabilidade e reflexividade. Quanto ao Feedback, os estudantes responderam que o diálogo e a supervisão deve acompanhar o processo de avaliação para que este não se torne objetificado e impessoal. E, relativamente ao critério de avaliação, o portefólio, de acordo com os estudantes, é um processo negociado entre alunos e docentes, no sentido de atribuir senso de responsabilidade, flexibilidade e autonomia. Todos (100%) responderam afirmativamente nesta questão:

a aprendizagem e a avaliação, durante a elaboração do portefólio, é contínua e progressiva. Sendo que, nas opiniões dos estudantes, no final de cada etapa, foi importante o momento de balanço sobre o que foi produzido e a qualidade da produção. Para além destes benefícios, a aprendizagem tecnológica permeou todo o percurso, pois ao partilhar as atividades e apresentações online, ganharam experiência na partilha do conhecimento técnico e tecnológico, mediando-se uns com os outros.

Ora, estas respostas vão ao encontro da literatura, como vimos, que refere como vantagens do portefólio, para além da atribuição de responsabilidades aos alunos/discentes, a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Nos trabalhos de Vygotsky (1987), vê-se que ele analisa o comportamento humano seguindo uma perspetiva mais holística, observando o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu meio social, cultural (em especial, a linguagem), capacitando-os a desenvolver em si próprios processos mentais superiores, metacognitivos.

Ainda dentro da categoria B, nas subcategorias B2 e B3 – O portefólio como único dispositivo de avaliação e O portefólio para avaliar mais de uma UC – as unidades de registo de reposta dos estudantes foram as seguintes:

Tabela 15: Unidades de registo das respostas dos estudantes nas subcategorias B2 e B3

CATEGORIA B: Avaliação do portefólio	Unidades de registo
<p>Subcategorias:</p> <p>B2- O Portefólio como único dispositivo de avaliação;</p> <p>B3- O portefólio pode avaliar mais de uma UC.</p>	<p>EE1: Para que seja considerado satisfatório, o portefólio deve obedecer aos itens anteriormente negociados. Sendo ele complexo, diversificado e reflexivo, poderá sem dúvida vir a ser único dispositivo utilizado para avaliar numa determinada UC.</p> <p>EE2: poderá ser único uma vez que comporta vários conteúdos.</p> <p>EE3: Sim, considero que pode ser o único.</p> <p>EE4: o portefólio é um metodo complementar, visto que não poderá ser único.</p> <p>EE5: considero como único.</p> <p>EE6: não, uma vez que existem UC que requerem outros meios de avaliação, como os testes.</p> <p>EE9: haverá desmotivação, por isso não.</p> <p>EE12: Não, porque há UC com objetivos diferentes.</p> <p>EE13: Não, pois há UC com objetivos diferentes.</p> <p>EE7: não, não concordo que a avaliação por portefólio possa ser o único meio.</p> <p>EE8: Sim.</p> <p>EE9: é preciso que haja outros elementos a serem considerados para avaliar, sendo que só o portefólio não é suficiente.</p> <p>EE10: Sim.</p> <p>EE11: pode ser o único, mas o portefólio é algo monótono.</p> <p>EE12: deve haver mais formas de avaliar.</p> <p>EE13: para que o portefólio seja considerado como único dispositivo de avaliação, numa UC, tudo dependerá dos objetivos que foram previamente definidos.</p> <p>EE14: para além do portefólio é preciso apostar no diálogo e na supervisão efetiva em todo o processo de avaliação, para que este não se torne um dispositivo subjetivo e impessoal.</p>

Em referência à tabela 15, vemos que 50% dos estudantes que participaram do estudo concordaram que o portefólio pode ser o único método de avaliação da UC: “Sim, é uma compilação de vários conteúdos, logo, pode ser o único” (EE2); “Sim, por que todos os conhecimentos podem ser aplicados no mesmo” (EE3). Já os outros 50% dos estudantes não concordaram que o portefólio possa ser o único dispositivo de avaliação, por vários motivos, como estes referidos: “considero que não, uma

vez que existem UC que requerem outros meios de avaliação, como os testes” (EE6) e “é preciso que haja outros elementos a ser considerados para avaliar, sendo que só o portefólio não é suficiente estudante” (EE9). Segundo um estudo recentemente publicado sobre os métodos e ideias associadas à avaliação por parte dos estudantes e aos métodos mais valorizados e mais usados pelos docentes (Flores, Pereira & Fernandes, 2019, p.99), há, efetivamente, quem defenda os testes e outros meios decimólogos de avaliação sobrevalorizando-os relativamente a outros. E, indo ao encontro destes estudos, 50% dos estudantes que participaram neste estudo sobrepõem a avaliação sumativa à avaliação formativa, referindo que a realização de portefólios é o método de avaliação menos frequente, em contraste com os testes escritos. Concluímos que estes estudantes defendem os testes escritos, pois eles estão consolidados na cultura da instituição, não por os considerarem mais vantajosos enquanto instrumentos de avaliação. Quanto ao portefólio avaliar mais de uma UC, 64,2% dos estudantes responderam que sim, um número bastante relevante, visto que, o que foi ensinado e o que eles tiveram que buscar por si mesmos, foi enriquecedor. Para os estudantes “Esta técnica tem grande flexibilidade e abertura” (EE2); “Sim, por ser um instrumento em que é possível aplicar a qualquer unidade curricular” (EE7); “se o portefólio obedecer aos itens anteriormente negociados, sendo ele complexo, diversificado e reflexivo, poderá sem dúvida vir a ser único dispositivo utilizado para avaliar” (EE8); “Sim, pois o portefólio acaba por relacionar as UC’s que englobam a licenciatura em educação, tornando-se ainda mais rico e potencioso no percurso do licenciado” (EE1).

Estas respostas vão ao encontro do pretendido para a avaliação no Ensino Superior: “Em permanência, aferindo o nível de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências, atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, a avaliação contínua” (parágrafo 1: art.º.. 92)¹⁴. Neste item situa-se o portefólio, pois ele é, por excelência, um dispositivo de avaliação contínua, como discutido em muitos artigos citados neste trabalho, e em Colóquios como ADMEE-Europa, por exemplo

No entanto, na população investigada há 28,5% dos estudantes que não concordaram que o portefólio possa avaliar ao mesmo tempo mais de uma UC: “Não, porque há unidades curriculares em que tem que haver outros métodos de avaliação, por exemplo, testes de avaliação” (EE6); “Não, porque considero que o aluno poderia desmotivar” (EE9), “Não, porque as unidades curriculares têm objetivos de aprendizagem diferentes” (EE13). Mesmo depois de terem criado os portefólios, estes estudantes optaram por não considerar o portefólio como um possível único dispositivo a avaliar as várias Unidades Curriculares; curiosamente, estes estudantes foram os mesmos que consideraram a

¹⁴ Regulamento académico da universidade

avaliação sumativa como sendo a mais pertinente para a formação, não compreendendo que, enquanto a avaliação formativa é um contínuo aprender, errar e aprender com esse erro, a avaliação sumativa é pontual e mede o fim de um ciclo de aprendizagem.

Entretanto, o paradigma da universidade tece argumentos que nos parecem favorecer este tipo de avaliação pontual e periódica, a sumativa: “em momentos pontuais, predeterminados, aferindo o nível de desempenho dos estudantes em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, de avaliação periódica” (parágrafo b): art.º 92 inciso 4). Ora, parece-nos que este paradigma difere da proposta criada pelo Espaço Europeu do Ensino Superior - EEES, (2010) ¹⁵quanto à transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências. Desta forma, acreditamos que a utilização do portefólio como método de avaliação, acordado, discutido e negociado entre estudantes e professores, leva a uma aprendizagem mais significativa, tornando o processo educativo mais dinâmico. Logo, o portefólio pode ser entendido, cada vez mais, como um excelente método no desenvolvimento de aprendizagens e avaliações.

Dentro da categoria B, temos ainda para analisar e discutir os dados recolhidos na subcategoria B4 – Desvantagens do portefólio, que apresentamos a tabela 13.

Tabela 16: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B4

CATEGORIA B: Avaliação do portefólio	Unidades de registo
<p data-bbox="272 1458 507 1570">Subcategoria B4: Desvantagens do portefólio</p> <ul data-bbox="252 1615 528 1760" style="list-style-type: none"> • Stress, exaustão, falta de competência tecnológica • Gestão do tempo 	<p data-bbox="560 1370 1343 1431">EE1: O site por vezes era muito lento, o que demorava para a construção dos tópicos necessários</p> <p data-bbox="560 1435 1343 1496">EE2: o facto de ser muito trabalhoso, por isso não dá para aplicar num curto espaço de tempo.</p> <p data-bbox="560 1500 1343 1561">EE3:Tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site, no que pude estruturar do modo que mas gosto</p> <p data-bbox="560 1565 1343 1626">EE4: não temos nenhum tipo de formação para construir um portefólio, pois tivemos de aprender sozinhos a utilizar as ferramentas.</p> <p data-bbox="560 1630 1343 1691">EE9: considero que nem todos os alunos têm o mesmo jeito tecnológico para tal</p> <p data-bbox="560 1695 1343 1756">EE10: A única desvantagem, é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula.</p> <p data-bbox="560 1760 1343 1821">EE11: Não, que venha a ser uma desvantagem, mas encontrar a ferramenta certa para tornar o portefólio mais pessoal e informativo.</p> <p data-bbox="560 1825 1343 1843">EE13: Exige demasiado tempo de trabalho.</p>

¹⁵ Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)

As desvantagens da avaliação por portfólio comparativamente com outros dispositivos, são enunciadas pelos estudantes de forma parca, o que mostra que existem poucas desvantagens, na sua opinião. Assim, eles referem que a criação de um portfólio é mais exaustiva relativamente a outros instrumentos de avaliação, devido à disponibilidade de tempo e a habilidade que implica para aprender a utilizar a *web* ou o conhecimento básico da tecnologia. Quando se trata do portfólio em papel é muitas vezes, mais fácil, contudo existem interações que poderão ser usadas num e-portfólio e não no portfólio em formato papel. O e-portfólio requer conhecimento e destreza para manusear as ferramentas da *web* e é, muitas vezes, de difícil alcance para alguns, o que força o estudante a ir em busca desta aprendizagem: “Considero que nem todos os alunos têm o mesmo jeito tecnológico para tal” (EE9); “Não temos nenhum tipo de formação para construir um portfólio, pois tivemos de aprender sozinhos a utilizar as ferramentas” (EE4); “Tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site” (EE3). Outras vezes colocam-se dificuldades logísticas, como o tamanho dos arquivos: “O site por vezes era muito lento, o que demorava para a construção dos tópicos necessários.” (EE1).

Também a exaustiva busca por construir um texto coerente, que reflita o assunto abordado de forma pertinente e relevante, é algo que implica tempo, muita paciência e reflexão, o que é visto como uma desvantagem para alguns estudantes: “A única desvantagem é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula” (EE10). As leituras no momento das correções, a qualidade das produções escolhidas e a elaboração de folhas de reflexão ou síntese são dificuldades que são confundidas pelos estudantes como desvantagens: “Não que venha a ser uma desvantagem, mas encontrar a ferramenta certa para tornar o portfólio mais pessoal e informativo” (EE11). As desvantagens do portfólio encontradas pelos estudantes do nosso estudo não são muitas, comparadamente com as vantagens, e vão ao encontro dos em 6 pontos referidos por Lecoq (2018):

- a) Requer tempo para a implementação;
- b) Requer suporte regular e conhecimentos específicos;
- c) Reflete sobre o contexto e a consistência do programa;
- d) Cronófago para o estudante e o professor (tempo para monitorização e avaliação);
- e) Pode estar sujeito a investimentos superficiais e / ou não refletir habilidades reais;
- f) Requer a produção de feedback de qualidade que permita o progresso do estudante.

Concomitante com a teoria (Bélair & Nieuwenhoven, 2010, p. 161), as respostas dos estudantes e a maioria dos usuários confirmam que, em uso, esse *novo* dispositivo de aprendizagem e

avaliação não é feito sem confrontos, sem dor. A elaboração do portefólio envolve dificuldades de organização, de tempo, de tamanho de arquivos, de seleção de informação, de leituras no momento das correções, de qualidade das produções escolhidas e de elaboração de folhas de reflexão ou síntese.

Na categoria B, existe ainda a subcategoria B5 – O portefólio como dispositivo dinâmico – cujos resultados das unidades de registo apresentamos na tabela 14 e discutimos a seguir.

Tabela 17: Unidades de registo das respostas dos estudantes na subcategoria B5

CATEGORIA B: Avaliação do portefólio	Unidades de registo
Subcategoria B5- Portefólio como dispositivo dinâmico	<p>EE14: Sim. A avaliação ao longo de qualquer processo de formação tem um papel central e fundamental/essencial. O portefólio exige um trabalho contínuo que por um lado impossibilita a reprovação porque obriga os formandos a um trabalho mínimo e positivo apenas com a criação e trabalho no PowerPoint o que força a um trabalho contínuo e uma formação completa e individualizada e avaliação formativa. Não posso discordar que o portefólio se apresenta como uma técnica de avaliação completa mais livre, individual, adaptável e flexível é uma inovação em relação ao ensino estandardizado e de massa a que estamos habituados. Um currículo, uma representação da entidade, da pessoa ou do grupo. Uma forma livre de expressão e de avaliação.</p> <p>EE13: Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.</p> <p>EE12: O fato de ser através das novas tecnologias, torna-se apelativo.</p> <p>EE11: Sim, o portefólio é um dispositivo relevante durante a formação, pois, trata-se de uma formação contínua, onde aprendemos ao longo de todo processo de execução. Sim, é uma inovação porque na maioria das unidades curriculares ainda é utilizado o velho método do teste ou então a reflexão individual, com o portefólio trata-se de uma aprendizagem contínua.</p> <p>EE10: Sim, uma vez que nos dá oportunidade de aprender e realizar um e-portefólio. Sim, é uma alternativa aos testes escritos. Atualmente os alunos “pedem” formas de avaliação mais dinâmicas.</p> <p>EE9: Sim, pois permite desenvolver várias competências e visto que no portefólio se encontra todo o trabalho desenvolvido e a estética é ao gosto de cada um, acho bastante relevante. Sim, porque ao contrário das outras formas de avaliação, o portefólio torna-se algo mais pessoal, o que distingue cada aluno. É algo mais pessoal.</p> <p>EE8: Sim, porque através deste consegue-se avaliar diferentes competências. Sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo. O portefólio é uma espécie de coleção de todo o trabalho, relacionado com o alcance dos objetivos principais.</p> <p>EE7: Sim, tendo em conta que organizamos e selecionamos melhor a informação. Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes. É um dossiê digital com o registo individual ou em grupo de experiências; informação sobre determinado tema; coleção de trabalhos realizados.</p> <p>EE6: Sim, porque mostra os conteúdos de forma mais apelativa e sucinta, o que facilita a visualização e avaliação. Sim, porque acompanha a evolução tecnológica do mundo. O portefólio é um conjunto de trabalhos, imagens, vídeos, artigos, ... apresentados online. Sim, pois promove nossa reflexão, pois é bastante global. O</p>

	<p>portefólio é um instrumento complexo e que consegue englobar um enorme conteúdo.</p> <p>EE4: Sim, porque futuramente serve como amostra do nosso percurso acadêmico e utilização futura profissionalmente. Sim, está adaptado às novas tecnologias. A exposição a vários públicos, pois pode ser utilizado 'online.</p> <p>EE3: Sim, pois estamos habituados a ser avaliados por testes. É mais interessante.</p> <p>EE2: é a compilação de vários conteúdos relacionado a área de investigação Sim, uma vez que, permite uma avaliação contínua, escapando ao método tradicional. O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa</p> <p>EE1: Sim, dadas as suas características e o facto de ser um trabalho contínuo, torna-se num grande elemento para formar e avaliar, constituindo-se num material rico em conhecimento e conteúdos. o portefólio acaba por relacionar as UC's que englobam a licenciatura em educação, tornando-se ainda mais rica e potencioso no percurso do licenciado. um portefólio como todos os tópicos pedidos, completo diversificado e reflexivo, pode sem dúvida ser o único instrumento de avaliação. E um método diferente e contínuo de avaliação.</p>
--	---

O intuito em incluir nas categorias, o estudo do portefólio como dispositivo dinâmico foi o de valorizá-lo em relação aos outros dispositivos mais passivos usados na avaliação. Mostrar que, quando seguidos os processos de regulação, o portefólio cumpre todos os requisitos para assegurar uma avaliação autêntica com qualidade. Ao incluir esta subcategoria, pretendemos, então, destacar a importância de conhecer o processo cognitivo do estudante, que é dinâmico. Autores como Fonseca (2014) e Lúria (1981) descrevem as metamorfoses cognitivas dos estudantes: o estudante tece um diálogo interno no momento da avaliação, ele vê e descreve todo o processo. É fundamental reforçar, neste lugar, o quão importante é para o professor conhecer as teorias da aprendizagem e da cognição, para, quando dialoga com o estudante, ele seja capaz de exercer a metacognição e o professor consiga perceber isso. A noção de metacognição refere-se a uma capacidade que possui dois aspetos, como temos vindo a referir: o estudante deve estar ciente do que está a acontecer com ele próprio (os seus sucessos, os seus fracassos, as suas dificuldades, a sua motivação); e ele também deve estar ciente da *lacuna* que o separa dos objetivos a serem alcançados e dos meios que pode utilizar para superá-la (autorregulação), (Scallon, 2000).

Este processo dinâmico de cognição e metacognição foi percebido no momento de elaboração dos portefólios por parte dos estudantes intervenientes da nossa investigação, indo ao encontro da teoria de aprendizagem de Vygotsky, que considera o espaço educativo como o local onde a intervenção pedagógica é intencional, sendo isso o que promove a dinâmica do ensino e da aprendizagem. Esta abordagem, conhecida como Avaliação Dinâmica (DA), termo cunhado por Luria (1961) que deriva do próprio trabalho de Vygotsky, visa revelar habilidades que se desenvolveram tanto

quanto aquelas que ainda estão em formação. Ora, isto revela que a aprendizagem pode e deve ser provocada e estimulada. Nesse sentido, o paradigma da avaliação dinâmica, baseado na teoria de Vygotsky (1896/1934) vem reforçar a dinamicidade do portefólio na auto e heteroavaliação das aprendizagens. A avaliação dinâmica difere de outros tipos de avaliação pela sua forma interativa, projetada para promover a metacognição e a autorregulação do estudante (Leung, 2007). Neste seguimento, os estudantes entrevistados veem na criação de portefólios uma possibilidade de avaliação dinâmica, considerando este dispositivo como um instrumento dinâmico de avaliação: “dadas as suas características e o facto de ser um trabalho contínuo, tomar-se num grande elemento para formar e avaliar, constituindo-se num material rico em conhecimento e conteúdos” (EE1); “É um dossiê digital com o registo individual ou em grupo de experiências; informação sobre determinado tema; coleção de trabalhos realizados” (EE7); “porque os alunos podem dar asas à sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo. O portefólio é uma espécie de coleção de todo o trabalho, relacionado ao alcance dos objetivos principais.” (EE8); “O portefólio é uma alternativa aos testes escritos. Atualmente os alunos “pedem” formas de avaliação mais dinâmicas.” (EE10).

Na sua pesquisa, Wang (2010) observa que a avaliação dinâmica tem, entre outras coisas, um efeito marcante em estudantes com níveis mais baixos de conhecimento prévio. Este aspeto foi também observado nos estudantes entrevistados, que deram frequentemente respostas, tanto na entrevista como na observação das aulas, em que apresentaram dificuldades ora com a tecnologia, ora com o dispositivo em si. Nesta linha de reflexão, os estudantes apostam no portefólio como sendo um dispositivo dinâmico que permite a evolução e recuperação de aprendizagens, como referem: “A avaliação ao longo de qualquer processo de formação tem um papel central e fundamental/essencial. O portefólio exige um trabalho contínuo que por um lado impossibilita a reprovação porque obriga os formandos a um trabalho mínimo e positivo com a criação e trabalhos com recurso do *PowerPoint*, o que força a um trabalho contínuo e uma formação completa e individualizada e avaliação formativa” (EE14).

Por outro lado, o portefólio, enquanto dispositivo dinâmico de avaliação, potencia a pedagogia para a autonomia e o trabalho colaborativo, como refere Morgado (2008):

Um dos aspectos estruturantes na conceção e desenvolvimento de portefólios é o trabalho colaborativo para a construção compartilhada do conhecimento. Por se tratarem de formas de trabalho que contribuem para reduzir o individualismo e a dependência dos professores nas decisões externas, este tipo de trabalho é muitas vezes apoiado no debate, na perspetiva de ideias, na partilha de

experiências, bem como na tomada de decisões coletivas. Esses aspectos, fundamentais para o desenvolvimento profissional, tornam-se, novamente, condição sine qua non para a construção de sua autonomia.

Em suma, através das respostas às entrevistas, verificamos que o portefólio é considerado pelos estudantes como um dispositivo dinâmico de aprendizagem e avaliação, por ser um dispositivo de trabalho contínuo, constituindo-se rico em conhecimento e conteúdo, sendo ainda possível relacionar-se com outras UCs do curso em estudo, potenciando o percurso do licenciado. É também considerado por eles um dispositivo que recolta todos os conteúdos e os coloca num só lugar, facilitando consultas posteriores. É, simultaneamente, um dispositivo que obedece aos critérios negociados, tornando-se um meio de avaliação completo, diversificado e reflexivo. Para alguns estudantes, o portefólio permite ser um dispositivo de avaliação contínua, foge do tradicional e acaba por estruturar o pensamento reflexivo de quem o constrói, legitimando-o. Alguns dos estudantes o consideram complexo, por permitir a inserção de vários conteúdos e por ser interativo. Além de acompanhar as nuances tecnológicas do mundo moderno, ele permite uma visualização completa daquilo que foi ensinado e desenvolvido ao longo do semestre curricular. É considerado pelos estudantes diferente de outros dispositivos, pois, além de ter os traços pessoais de quem o desenvolve, ainda pode ser apresentado e avaliado à distância, possibilitando ao estudante ser criativo, aguçar a imaginação e assimilar aquilo que faz sentido para a sua aprendizagem. De forma geral, os estudantes pedem formas mais dinâmicas para serem avaliados e o portefólio é considerado um dispositivo inovador, tanto na aprendizagem quanto na avaliação. Para alguns estudantes, a avaliação de qualquer processo de formação tem um papel central e essencial, sendo assim, o portefólio pode assumir esse papel essencial, por exigir do estudante a continuidade, evitando a reprovação. Para outros, o portefólio representa uma técnica de avaliação completa, livre, individual, adaptável e flexível.

CATEGORIA C - Competências transversais

Tabela 18: Unidades de registo das respostas dos estudantes na categoria C

CATEGORIA C: Competências transversais	Unidades de registo
Subcategorias: C1-Autonomia C2-Reflexividade	EE1 Sim, o facto de ter que realizar os sumários e descrição das atividades com regularidade, fez com que adquirisse uma maior autonomia e não depender-se tanto daquilo que normalmente estipulado como acontecesse em outro UC's onde somos "obrigados" a cumprir o que nos é dado, sem a oportunidade de desenvolver coisas do nosso interesse. EE2 Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é ao aluno, embora com a orientação do professor, o aluno é principal agente ativo. Acaba sempre por

	<p>contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões, permite a autonomia do aluno. Desenvolver competências de tomar decisões. O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa.</p> <p>EE3 Sim, pois elaborei sozinha o portefólio, Sim, pois é a nossa avaliação e é nossa autoria.</p> <p>EE4 Sim, pois acaba por ter a nossa identidade.</p> <p>EE5 Sim, não sabia realizar um portefólio, foi rico, pois adquiri várias competências.</p> <p>EE6 Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá "asas" a nossa imaginação.</p> <p>EE7 Sim, desenvolve algumas capacidades que estavam escondidas desta forma, como é individual, desenvolveu a autonomia.</p> <p>EE8 Considero que sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo.</p> <p>EE9 Sim, permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a tecnologia.</p> <p>EE10 Sim, a realização do e-portefólio permitiu aumentar o meu conhecimento face a este método de realizar um trabalho.</p> <p>EE11 Sim, Sim, principalmente por se tratar de um portefólio individual, podemos assim mostrar a nossa individualidade.</p> <p>EE12 Sim, por ser individual, obrigar-me a prestar mas atenção e a colocar tudo o que fizemos nas aulas.</p> <p>EE13 Sim, a realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão. O portefólio permitiu-me desenvolver algumas competências, apelar ao pensamento crítico e reflexivo.</p> <p>EE14 Sim na medida em que o processo flui, uma vez que não tínhamos momentos fixo para colocar as tarefas todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre, considero que fomenta a aprendizagem autónoma. A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste.</p> <p>EE1 Sim, sem dúvida. Considero que a reflexividade e o factor mais vantajoso de um portefólio, pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos.</p> <p>Proporciona o aumento da reflexividade</p> <p>EE2 Acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões, ser uma base de dados. O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa.</p> <p>EE3 Sim, pois pude refletir individualmente sobre mim no mesmo. Sim, pois refleti no mesmo.</p> <p>EE4 Sim Uma vez que outorga-me responsabilidade</p> <p>EE5 podemos refletir de forma aprofundada sobre as nossas ações e postura. Sim. Responsabilidade do aluno e reflexividade</p> <p>EE6 Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá "asas" a nossa imaginação. Sim, porque ajuda-nos a ver o que fizemos e refletir sobre isso.</p> <p>EE7 Sim, pois temos de pensar na informação selecionada para os leitores.</p> <p>EE8 Sim, medida em que pensamos no conteúdo que vamos colocar. Sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo.</p> <p>EE9 Sim, visto que no portefólio contém todo o trabalho feito, permite ver duma forma global e refletir.</p> <p>Algo pessoal, onde se observa uma "coleção" de todo o trabalho feito ao logo do semestre.</p>
--	--

	<p>EE11 Sim, no sentido em que nas aulas por vezes não conseguimos refletir sobre o que aprendemos, mas ao escrever no portefólio, temos uma outra visão da aula.</p> <p>EE12 Sim.</p> <p>EE13 Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ainda, permite ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens.</p> <p>Sim, a realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão.</p> <p>Contribuiu para a tomada de consciência das competências e dos meus conhecimentos sobre a Unidade Curricular. Permitiu-me desenvolver algumas competências, como apelar ao pensamento crítico e reflexivo.</p> <p>EE14 Efetivamente uma vez que além das tarefas que implicavam sempre reflexão, toda a construção e reconstrução do portefólio obriga a uma constante reflexão.</p>
--	---

Na categoria C tratamos os dados obtidos através das respostas dos estudantes às entrevistas, relativamente às competências transversais desenvolvidas através do dispositivo portefólio, designadamente no que diz respeito à autonomia e à reflexividade. Desta forma, foi nosso objetivo conhecer as perspetivas dos estudantes sobre o desenvolvimento da sua autonomia e da sua reflexibilidade, durante a criação e elaboração do portefólio. Os resultados levam-nos a crer que a reflexividade e a autonomia foram duas competências que os intervenientes do nosso estudo desenvolveram durante a elaboração portefólio de aprendizagem: “desenvolvi algumas capacidades que estavam escondidas desta forma, como é individual, desenvolveu a autonomia” (EE7); “Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ainda, permite ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens. A realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão” (EE13); “Na medida em que o processo flui, uma vez que não tínhamos momentos fixo para colocar as tarefas todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre, considero que fomenta a aprendizagem autónoma. A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste. “Efetivamente uma vez que além das tarefas que implicavam sempre reflexão, toda a construção e reconstrução do portefólio obriga a uma constante reflexão” (EE14).

Esta resposta/reflexão dos estudantes é confirmada pela teoria, que apresenta o portefólio como um instrumento que estimula a reflexão, a participação ativa nos processos de aprendizagem e de avaliação e o desenvolvimento da autonomia, como refere Dias (2011):

A elaboração de portefólios estimula à reflexão, ajuda o estudante a pensar sobre o trabalho e a avaliação, promove a transferência da teoria para a prática; estimula a participação ativa no processo de aprendizagem e avaliação; privilegia o carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidades de mostrar os conhecimentos adquiridos e evidenciar o desenvolvimento da sua autonomia.

Assim, pudemos confirmar o que a literatura vem referindo sobre as potencialidades do portefólio no desenvolvimento destas duas competências em particular (autonomia e reflexividade): a criação de portefólios potencia a autonomia pela possibilidade de o estudante fazer escolhas e tomar decisões (Tardif, 1996; Cerqueira, 2006); bem como a criatividade (pela escolha de formas na organização do portefólio); e a autoavaliação (pela constante revisão e alteração do percurso). Para Alves (2004), a "autonomia está ligada à autoavaliação", desenvolvida graças à "aprendizagem impulsionada pelo professor"; este último "atribui ao aluno uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si", desenvolvendo assim no aluno a competência da "autoavaliação" na conceção "de aprendizagens significativas".

A reflexividade permeia todo o processo de criação. Couturier (2007, p.13) considera a reflexividade uma experiência discursiva, ou seja, acontece de dentro para fora; quando se alcança a compreensão do que está implícito, é possível transformar o conhecimento em habilidade. Broyon (2006) destaca a capacidade do estudante refletir sobre as suas competências e conhecimentos, assim como sobre como se constitui e desenvolve, na pessoa, o *savoir-faire* de pensar sobre si. São estas as constatações implicadas também no presente estudo. Para esta investigação, é imprescindível que haja uma coerência entre o que dizem os estudantes, o que é plausível e o que diz a teoria. Apreciamos confirmar que a reflexão dos estudantes está em total sintonia com as teorias estudadas.

CATEGORIA D - Competências pessoais e sociais

Tabela 19: Unidades de registo das respostas dos estudantes na Categoria D

CATEGORIA D: Competências pessoais e sociais	Unidades de registo
	EE7 Sim, desenvolve algumas capacidades que estavam escondidas desta forma, como é individual, desenvolveu a autonomia; EE8 Como vantagem o portefólio desenvolveu a minha capacidade de autonomia e de criatividade; EE9 Sim, pois permite desenvolver várias competências e visto que no portefólio se encontra todo o trabalho desenvolvido e a estética é ao gosto de cada um, acho bastante relevante; EE12 Sim, estimula a criatividade e a prática do uso das tecnologias; EE13 Sim, a realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos

	conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão. O portefólio permitiu-me desenvolver algumas competências, apelar ao pensamento crítico e reflexivo. Permitiu-me desenvolver conhecimentos.
--	---

As respostas dos estudantes, quando instigados sobre a aquisição de competências pessoais e sociais, aquando da criação dos portefólios, reforça, mais uma vez, o desenho teórico: “A realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão. O portefólio permitiu-me desenvolver algumas competências, apelar ao pensamento crítico e reflexivo” (EE13); “Estimula a criatividade e a prática do uso das tecnologias” (EE12); “Sim, desenvolve algumas capacidades que estavam escondidas” (EE7).

Sá Chaves (2009) refere que os portefólios são usados na formação com múltiplas finalidades, constituindo-se como uma “metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida”, tratando-se de um “processo facilitador do auto reconhecimento” e de “auto-formação”; “em simultâneo evidencia, o balanço das aprendizagens (ou de competências) que pode-se constituir como condição de novos tipos de reconhecimento”. As respostas dos estudantes inquiridos vão ao encontro desta teoria, que afirma o portefólio como centralizador da aprendizagem do estudante na ação, na experiência e na aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes; como capacitador dos estudantes nos cursos de formação (recolhendo impressões e/ou conteúdo do curso); como reflexo das representações da profissão e a sua identidade profissional.; e como questionador o sobre o nível de conhecimento/competência do estudante e sobre as suas estratégias de aprendizagens.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Não é possível um sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética.

(Paulo Freire, 1996)

Toda a investigação, que agora concluímos, desenrolou-se em torno do portefólio enquanto dispositivo de aprendizagem e de avaliação no Ensino superior, sendo que podemos entender este dispositivo de várias formas (dossiê de aprendizagem, de avaliação, de apresentação, de qualificação, de carreira, de passaporte ou de habilidades, diário de treinamento, diário de bordo, história de vida, etc.); por este motivo, Weiss (2000) o considera “polimorfo e polifuncional.”

Neste ponto da investigação, é nossa intenção resumir as principais conclusões, tendo como referência as perguntas de partida e os seus principais objetivos. Para tal, procedemos à triangulação dos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha usadas nas diferentes fases do estudo, com o objetivo de os cruzar e retirar conclusões pertinentes e credíveis, que nos permitam perceber, o melhor possível, a realidade, objeto do nosso estudo : o portefólio como dispositivo de auto e hetero avaliação no Ensino Superior.

As questões que fomentaram todo o percurso desta investigação foram sendo respondidas e analisadas, ao longo da apresentação e discussão dos dados no capítulo 4, sempre *à luz* do referencial teórico construído no capítulo 2, logo este pretende ser um momento de síntese desta análise, com base na triangulação dos dados já discutidos. Desta forma, apresentamos as conclusões do nosso estudo em consonância com as 3 grandes questões de investigação que colocamos no capítulo 3, referente à metodologia adotada. A saber:

- a) Em que condições o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior, partindo da cognição reflexiva (metacognição)?

Autores como Paulson, Paulson e Meyer (1991), Pernigotti, Saegner, Goulart e Ávila (2000, p. 55), Sá Chaves (2009, p.33), Lopez e Laveault (2008, p. 21), Bélair & Nieuwenhoven (2010, p. 161), conceituam o portefólio como um dispositivo que permite o desenvolvimento humano, permite que o estudante se aproprie do conhecimento dentro da sua realidade. Ou seja, para além de uma avaliação processual e contínua, que leva a uma aprendizagem mais significativa, dinâmica, interacionista e participativa, o portefólio promove capacidades de (auto)reflexão, (meta)cognição e (auto)avaliação.

Como refere Vigotsky (1989), relativamente ao nível de desenvolvimento potencial, o ser humano é capaz de apropriar-se dos conhecimentos, seja pela educação formal ou pela realidade quotidiana, aprendendo e dominando novas habilidades, adquirindo mais competências, conhecendo novas técnicas, novas práticas, novos esquemas; e estes conhecimentos transforma o próprio ser humano e a sua realidade. O homem é produto do meio, mas também é quem transforma o seu meio. É neste conceito de educação transformadora, libertadora, que introduzimos a hipótese do portefólio como dispositivo potenciador de uma avaliação mais reflexiva e autêntica.

Os dados obtidos (e já discutidos anteriormente), quer através da observação, quer da análise de conteúdo, das respostas dos intervenientes na nossa entrevista, confirmam a teoria no que diz respeito às potencialidades do portefólio em todos os aspetos observados e categorias/subcategorias analisadas. Assim, uma maioria significativa dos estudantes revelou concordância, relativamente às vantagens do portefólio como instrumento de avaliação e de aprendizagem a todos os níveis. Apenas a destacar os 50% de respostas negativas destes estudantes, quando indagados sobre a exclusividade do portefólio como método de avaliação transdisciplinar (transversal a todas as Unidades Curriculares), pois revela que a mudança de paradigma anunciada pelo Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES, 2010) quanto à transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências é ainda uma quimera. A avaliação, no Ensino Superior, continua centrada nos momentos pontuais de balanço (testes) e os nossos estudantes parecem valorizar mais esta avaliação sumativa do que uma avaliação predominantemente formativa, com base no diálogo e no feedback de qualidade. Freire (1921 a 1997) refere-se a este fenómeno da seguinte forma: “O que me surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade”. Será este *medo* que as Universidades, os professores e os estudantes terão de ultrapassar para que a avaliação no Ensino Superior se passe a centrar no desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro profissional dos jovens que forma.

Em suma, não obstante algumas resistências (ou medos) naturais em qualquer processo de mudança, os nossos intervenientes revelaram que o portefólio pode ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior, partindo da cognição reflexiva (metacognição), desde que criadas as condições dialógicas e participativas por parte do professor, como foi o caso deste estudo.

b) Quais os critérios para desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva e desenvolver a autonomia?

Esta é uma questão com um grau elevado de complexidade. Para avaliar a capacidade reflexiva, o professor deve ser também reflexivo, saber ir além. Na perspetiva de Perry (1970)¹⁶, os estudantes universitários passam por níveis epistemológicos sequenciais de complexidade cognitiva crescente, incluindo o dualismo, o relativismo e o compromisso no relativismo. Em outras palavras, eles evoluem de uma forma, frequentemente, dicotómica ou absolutista de pensar (ou visão de mundo) para o relativismo, que admite que todo conhecimento ou fato depende de uma variedade de variáveis. Este modelo é semelhante ao do julgamento reflexivo de Kitchener e King (1981), segundo o qual o julgamento dos estudantes universitários evolui de um estágio pré-reflexivo para o reflexivo, logo é importante adaptar as práticas de ensino de acordo com o desenvolvimento reflexivo dos estudantes.

Este estudo confirmou a teoria, pois revelou que os estudantes envolvidos/participantes desenvolveram muito a sua capacidade reflexiva e a sua autonomia, conforme mostram os dados recolhidos durante a observação e a análise das respostas das entrevistas. Os critérios para o desenvolvimento e avaliação destas capacidades são os usados na metodologia de ensino do professor que observamos em contexto de aula, que estimulou os estudantes a interagir, a questionar e a refletir. Os estudantes apropriaram-se do conhecimento, compreenderam bem as propostas de ensino e dominaram o que estavam a aprender, porque a metodologia oportunizou que eles fossem participantes ativos na apropriação da aprendizagem. Assim, é preciso despertar nos estudantes o desejo, fazer com que o estudo de determinado conteúdo passe a ter significado. Mais do que decorar, é preciso compreender, atingir níveis epistemológicos sequenciais de complexidade cognitiva crescente (Perry, 1970). Como estes estudantes que observamos, pensamos que todos os alunos das diferentes licenciaturas deveriam ter a oportunidade de serem avaliados através de portefólios, para que possam vivenciar, através deste método de avaliação, uma aprendizagem verdadeiramente significativa, como as reveladas pelos nossos intervenientes implicados em nosso estudo.

A escola hoje prega, nos seus documentos orientadores/curriculares, uma proposta de trabalho voltada para o crescimento dos aprendizes. O portefólio promove a oportunidade de formar estudantes mais críticos, capazes de refletir sobre o mundo que os cerca, fazer escolhas condizentes com as necessidades, decidir o melhor para si e para o mundo que os rodeia. Outrossim, o desenvolvimento de cada pessoa ocorre de uma forma única, complexa, com uma lógica e um ritmo próprio, não *atrelados* a um programa ou currículo, pelo que o portefólio pode ajudar ao permitir ao aluno acompanhar dentro do seu ritmo, a ter iniciativa, a buscar o que precisa para se tornar um

¹⁶ The obvious answer here (to us) is that our authority, for whatever ineffable reasons, is trying to teach us to think. So what happens when “our” authorities offer complexities? What happens when our teacher refuses to give a straight answer? If our authority gives us complexities, it is to teach us to find the answers for ourselves. Our authority knows the answers, but is holding them back from us to teach us something.

licenciado que possa e saiba intervir na sua realidade quotidiana. No modelo tradicional (ancorado nos testes e na reprodução de conhecimentos), o estudante é induzido a não duvidar, a não questionar o professor, a obedecer à lógica instituída pelo controle social, por meio de ferramentas institucionais, muitas delas punitivas, exercidas pela comunidade escolar. É com esta tradição que o portefólio pretende romper, enquanto dispositivo de auto e heteroavaliação.

- c) Que critérios devem presidir à produção do portefólio na avaliação, para as finalidades enunciadas?

De acordo com Figari (1994 p. 55), os critérios para a produção de um portefólio promotor de reflexividade, metacognição e autonomia, devem sempre partir de um referencial, com a perspectiva de criar um dispositivo metodológico que garanta o processo de (auto)avaliação. Desta forma, se este dispositivo metodológico estiver à disposição das diferentes partes, dos componentes, de um material, de um aparelho, de uma máquina, metafórica e abusivamente assimiladas a órgãos, o referencial é um esquema de inteligibilidade construído com vista a uma localização, a partir de uma análise da situação. Ou seja, para a produção do portefólio de avaliação, alguns critérios devem ser seguidos. Para Figari e Remaud (2014 pp.71-72), trata-se de um referencial, dispendo de uma visão do conjunto do processo de avaliação, visão partilhada (ou dividida) entre os diferentes atores, sabendo que:

- a) cada avaliação só pode assumir qualquer significado em função de um referencial explícito (anunciado, desenvolvido e argumentado como tal) ou implícito (que obedeça a uma filiação ideológica não consciente, a uma corrente de ideias dominante...) que será utilizado para diagnosticar e fazer julgamentos;
- b) cada avaliação depende do seu próprio referencial, as normas universalmente aplicáveis não podem, por si só, ser suficientes para a atribuição de significado;
- c) por conseguinte, é necessária uma referenciação “específica” antes de cada avaliação.

Numa primeira dimensão, o conceito; numa segunda, a modelização; e, por último, a instrumentalização. Levando em consideração o contexto, as estratégias e as produções, o portefólio de aprendizagem está particularmente bem integrado numa abordagem diacrónica, vinculada a vários cursos do mesmo programa de ensino, facultando ao estudante a conexão entre a aprendizagem alcançada nos diferentes cursos e traçando paralelos das aprendizagens de um curso para o outro.

Quanto aos objetivos propostos neste trabalho, acreditamos que foi possível elucidá-los, ao verificar a resolução da nossa problemática: foi possível identificar, analisar e compreender aspetos

como: as ligações entre os vários elementos do currículo, as dinâmicas que se estabelecem entre o ensino e a aprendizagem, a importância do desenvolvimento de competências nos contextos e práticas educativas, a relevância do desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade; apresentar a importância do portefólio como dispositivo de auto e heteroavaliação das aprendizagens.

Compreendemos que a teoria (histórico-cultural) parte da ideia de que tudo que uma pessoa sabe, ela aprendeu de alguma maneira. Ou seja, que o conhecimento não é inato (não nasce com ela), se aprende. Assim, são com estes objetivos que respondermos as questões anteriormente levantadas.

Pelo estudo que fizemos (pelas observações e respostas dos estudantes), concluímos que o portefólio contribui para esta avaliação criterial, referida a critérios, onde os estudantes se apoiaram para avançar no seu processo de aprendizagem e onde o professor se escorou para dar *feedback* e assim contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos, tornando a avaliação, efetivamente, um processo formativo, mais dinâmico e cheio de oportunidades. Os critérios de avaliação do portefólio, na investigação que aqui apresentamos, foram construídos em conjunto em contexto de aula, foram discutidos e negociados entre o professor e os estudantes, atribuindo assim real significado a todos os critérios definidos bem como aos seus descritores.

Podemos dizer que nestes critérios e neste processo de definição é que esteve o sucesso dos trabalhos (portefólios) apresentados. Em suma, os critérios que devem presidir à produção de um portefólio de avaliação são semelhantes aos que orientaram os trabalhos dos estudantes, nossos intervenientes: centrados nos conhecimentos mas também nas competências (transversais, pessoais, sociais); promotores da reflexão e da metacognição; voltados para uma pedagogia para a autonomia; e agentes da criatividade e do pensamento crítico, bem como da colaboração e comunicação. Desta forma, foi possível, pelo que pudemos observar e analisar, valorizar o conhecimentos prévios dos estudantes, trabalhar a partir deles e estimular as suas potencialidades, permitindo e premiando sempre a capacidade de superação, de ir além. Para que isto acontecesse, o professor foi uma peça fundamental, pois ele precisou conhecer os seus estudantes, as suas descobertas, as suas hipóteses, as suas crenças, as suas opiniões, promovendo o diálogo e criando situações em que estes puderam expor aquilo que sabiam. Assim, os registos e as observações intermédias dos portefólios, por parte do professor, são fundamentais, tanto para o planeamento e objetivos quanto para a avaliação. Concluímos, então, que o professor deve estimular o estudante a buscar o seu desenvolvimento potencial, dando significado às experiências, ao diálogo, à interação e à participação.

Em suma, o caminho trilhado, à luz das obras que deram sustentação a esta investigação, levou-nos à conclusão de que os objetivos suscitados, as inquietações acerca da auto e heteroavaliação

via portfólios, ficaram claramente respondidas pelos estudantes que participaram do nosso estudo, indo ao encontro das exaustivas leituras sobre avaliação e meios para torná-la mais justa e eficaz. Em defesa de uma avaliação formativa, dinâmica, processual e contínua, concluímos que o portfólio é um dispositivo que contribui para o desenvolvimento humano, para além de permitir ao estudante apropriar-se do conhecimento. Pelo contrário, devemos alertar que o processo de avaliação não deve servir para mensurar o que o estudante memorizou e/ou soube responder nas questões de uma prova; essa concepção de avaliação classificatória e somatória entende que a aprendizagem pode ser medida e quantificada. A mudança de paradigma é, assim, premente: há que privilegiar a aprendizagem e a avaliação participativa e interativa, permitindo ao estudante pensar sobre a sua realidade e adquirir competências para além da memorização. O que pudemos perceber, é que de facto, o portfólio mostrou-se que é um dispositivo de mobilidade e progresso, particularmente quando inserido na avaliação das aprendizagens em educação no sentido de regular o ensino e a avaliação. Ele não é um diário íntimo. É de facto uma identidade que precisa de ser construída através do desenvolvimento de uma postura reflexiva, expressão que integra o domínio dos códigos próprios de um ou mais contextos/disciplinas, bem como os constrangimentos de uma instituição certificadora da formação.

Dentro deste contexto, pensamos que o portfólio, por tudo quanto ficou descrito nas páginas anteriores, pode ser o dispositivo de aprendizagem e de avaliação, por excelência, no Ensino Superior.

5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Para esta investigação gostava de assinalar como foi o ano em que comecei a escrever este trabalho. Sair da zona de conforto foi o princípio adotado pelo Covid-19; temos que admitir e aceitar, 2020 foi um ano que testou nosso nível de resiliência. De modo pessoal, alguns foram mais afetados do que outros; por doença, a perda de um ente querido, a perda de um emprego, perdas financeiras, o cancelamento de projetos que eram importantes para seus corações. Meus pensamentos estão com todas essas pessoas que passaram por todos os tipos de desafios infelizes neste tempo difícil.

Resiliência é uma qualidade que todos possuem, mas em graus variados. Felizmente, pode ser cultivada. Resiliência significa implementar estratégias que permitem que você prospere sob pressão, para se equipar para "se recuperar" rapidamente. O desenvolvimento da resiliência torna mais fácil superar as provações da vida, prevenir o esgotamento e, por fim, alcançar a plena realização. Nesse sentido, os estudantes de todos os níveis de ensino, foram os que mais testaram a resiliência. Estudar, estar distante dos colegas, do calor coletivo, do apego cotidiano e dos trabalhos em grupos, a partilha do conhecimento, tudo isso, somado com os problemas enfrentado pela família, pela doença que

avançou voraz, que tomou o emprego do pai ou da mãe, do avô hospitalizado ou engolido pelo vírus, os enterros sem funerais, etc. A escola que fechou, o professor que não dominava a tecnologia ou até mesmo a falta desta em casa. Sem telemóvel, sem tv, sem o rádio, a contar que em muitos lugares não tem eletricidade ou internet, etc.

Acredito que para o ano de 2020, a qualidade do ensino não deve ser medida, como não poderá ser cobrado aprendizagens eficazes. No entanto, há casos surpreendentes de resiliências. Houve superação, houve aprovação, houve vontade. Assim, o currículo, sendo ele um objeto cultural, político e social, mostrou-se rapidamente ineficaz. Tão acostumados estávamos com nosso material pronto, nosso escaninho acessível para receber os trabalhos dos estudantes, os grupos já formados e as notas quase prontas para serem lançadas. Um currículo preparado para poucos, viu-se obrigado a desmistificar, criar espaços onde não havia e socorrer a todos os cidadãos, ricos, pobres, urbano e rural.

A partir de situações que mexem com a resiliência humana é que formam pessoas resilientes. Eu sou uma pessoa resiliente porque venho de um percurso pouco habitual para muitos. Períodos com total rutura e outros com tantos desejos. As minhas limitações ao desenvolver este trabalho foram inúmeras tanto em conceto quando no técnico. Contudo, foi uma experiência única que levarei para onde eu for, a verdade é que a vontade se sobrepõe aos obstáculos.

Na sequência do presente trabalho surgiram alguns aspetos que se revelaram interessantes para uma abordagem mais detalhada. Como por exemplo, o trabalho com portefólios na educação básica, no sentido de incentivar a reflexividade e reforçar autonomia do estudante. E ainda, que os portefólios sejam efetivados em cursos da educação superior, integrado a outras disciplinas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/t2rk5k>
- Almeida, A.J. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar Implementando de Aprendizagem dos Estudantes: Contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de Doutoramento em Educação - Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Universidade do minho. Braga Portugal. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8240> . Acesso em: 10/06/2019.
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp.7-23)*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situation-scolair-9782804153144-page-7.htm> Acesso em: 21/09/2021
- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, J.M. DeKetele, L. Paquay & C. Thélot (éds.), *Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs (pp. 71-82)*. Bruxelles: De Boeck. Acesso em: 20/09/2021.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2012). Trabalho, formação e saberes docentes. In A. Lopes, M. A. Silva Cavalcante, D. A. Oliveira & Á. M. Hypólito (Orgs.). *Formação docente em contextos de mudanças*. Maceió/EdUFAL , (pp. 55-73). Acesso em: 20/06/2021.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva Integrada* (1.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Apple M. Michael W. (2002). Endireitar a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, (pp.55-78)p. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/Apple.pdf>. Acesso em 20/09/2019.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. 2 ed – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Avraamidou, L., & Zembal-Saul, C. (2002). Web-Based Portfolios: A Vehicle for Examining Prospective Elementary Teachers' Developing Understandings of Teaching Science. *Journal of Science Teacher Education (pp.283-30)*. <https://doi.org/10.1023/A:1022583432710>. Acesso em: 20/09/2021.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Trads. L. Antero Reto, A. Pinheiro. São Paulo. Edições 70.
- Bardin, L.(1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L.(2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L.(2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70.

- Beber, B. Silva, E. Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 31(95) (pp.144-151). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf>
Acesso em: 12/05/2020
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia Problemas e Práticas*. <https://journals.openedition.org/spp/523> (pp. 157-174). Acesso em julho 2020.
- Chanfrault-Duchet, T. M. F. (1988), Le Système Interactionnel du Récit de Vie. In : *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Ed. Masson, n. 18, (pp. 26- 31), acesso em janeiro de 2021.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*. Coimbra, Almedina Editora.
- Ballester, M.. et al. (2003). Avaliação como apoio à aprendizagem. Tradução Valério Campos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- Behrens, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.). *Avaliação com sentido (s): Contributos e Questionamentos* (pp. 153-167). Santo Tirso. De Facto Editores.
- Bélaïr, L. M. & Coen, P. F. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur S.A.
- Bélaïr, L. M. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ?. In : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp.161-175). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0161>" Consulté le 25/04/2020.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (40-3), p. 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.). *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>. Acesso em 20/05/2019.
- Broyon, A. M., (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : *Applications de la recherche In la formation des enseignants*. pp. 105-119 <http://revuedeshp.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf>
Acesso em: 12/05/2020.
- Cerqueira, T C. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Psic: revista da Vetor Editora*, 7(1), 29-38.

- <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>. Consulta em 20 de fevereiro de 2019.
- Cotta, R. M. M. Costa, G. D. & Mendonça, E. T. (2015). *Portefólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas*. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n54/1807-5762-icse-19-54-0573.pdf> Acesso em: 12/05/2020
- Couturier, Y., (2007). *Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique*. Em linha : <https://www.espritcritique.org/0403/article2.html>. Consultado em: 10/06/2020.
- Dantas, C., Rodrigues, C. C., (2013). Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. *Revista Psicopedagogia*, v. 30, n. 93, pp. 2026-2035. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/99/estrategias-metacognitivas-como-intervencao-psicopedagogica-para-o-desenvolvimento-do-automonitoramento>. Acesso em: 12/05/2020
- Dias, C. (2011). *O e-Portefólio num contexto de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a mudança de paradigma de avaliação e para o desenvolvimento da literacia informática*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19826/1/Tese_CarlaNavio_07092011.pdf . Acesso: 12/05/2020.
- Direção-Geral do Ensino Superior. *Modalidades da Avaliação*. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>. Acesso em 27/11/2018.
- Edelweiss, N. Galante, R. (2009). *Estruturas de dados*. Artmed Editora SA. Porto Alegre – RS.
- Esteves, A. J. (2014). A investigação-ação. A. S. Silva & J. M. Pinto (eds), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 250-278. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, LTDA.
- Fernandes, D., Borralho, A., Barreira, A., Monteiro, A., Catani, D., Cunha, E. & Alves, M P. (Orgs) (2014). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil : Realidades e Perspectivas* (Vol. 1). Lisboa: EDUCA.
- Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em projectos no contexto do ensino superior: avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia*. Tese de Doutoramento. Braga: Uminho.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel?* De Boeck Éditeur. Bruxelles
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto Editora.
- Figari, G., Remaud, D. & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation par la référentialisation*. In : , C. Tourmen, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative* (pp. 71-103). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Figueira, A. P. (2003). Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 33, n. 1, (pp. 1-20). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2947>. 15/05/2020
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Orgs.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flores, A. Pereira, D. & Fernandes, E. (2019). Métodos de avaliação: A visão dos estudantes e dos professores. In M. A. Flores (coord.), *Avaliação no Ensino Superior: Conceções e Práticas* (pp.75-100). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, A. Ribeiro, D.(2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho, *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Volume 4, Issue 10*, (pp. 40-54). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719231?via%3DIihub>
- Fonseca, V. (2009). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista psicopedagogia*, v. 26, n. 81, (pp. 339-356). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300002
Acesso em: 18/03/2020.
- Fonseca, V. (2011). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica*. 5ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fonseca, V. (2014). O Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), (pp.236-253), http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&tlng=pt Acesso em 28 de julho de 2020
- Formosinho, J. Ferreira, F. Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. Autores Associados: São Paulo. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril, Portugal: Principia.
- Jou, G. I. Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 2. https://www.researchgate.net/publication/237027705_A_Metacognicao_como_Estrategia_Reguladora_da_Aprendizagem. Acesso em 28 de julho de 2020

- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte: Recherche & formation (pp. 43-67). Fait partie d'un numéro thématique : *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation*. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1690 . Acesso em 28 de julho de 2019.
- Knight, P. (2005). El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia. Madrid: Narcea).
- Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), (pp.89–116). [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90032-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90032-0) . Acesso em 28 de julho de 2020
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones
- Klosouski, S., (2007). *Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo - ensino-aprendizagem*. http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20150791017e202557996ca43b6b578e2/Klosouski_-_Planejamento_de_Ensino.pdf - Acesso em 15 de julho de 2020
- Landsheere, G. (1976). Avaliação Contínua e Exames. Título original : *Évaluation continue et examens – précis de Docimologie*. Coimbra. Almedina.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal : Larousse.
- Leung, C. (2007). Dynamic Assessment: Assessment for and as Teaching? *Language Assessment Quarterly An International Journal* 4(3) <https://doi.org/10.1080/15434300701481127>
- Lecoq, J. (2018). Evaluer les compétences des étudiant(e)s avec un (e)portfolio. <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-III/carnets/CahierLLL-Portfolio.pdf>. Consulté le 19 mai 2019
- Lima, J.A. (2006). Ética na investigação. In. J.Á. Lima & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses (pp. 13-28)*. Porto Editora. Rogers e Stevens (1987, p.47)
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Periódicos UNB: Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 11 (1), 1995, (pp. 23-31). <https://periodicos.unb.br> Acesso em 17/05/2021
- Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). *L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses*. Mesure et évaluation en éducation, 31(3), (pp 5–34). <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar/>. Consulté le 19 agosto 2019.
- Luckesi, C. (2016) *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2ª ed. Salvador: Malabares.

- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. (Tradução: J. A. Ricardo). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDSP). <http://fisi2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>. Acesso em 19 mai 2019
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Liveright. <http://luria.ucsd.edu/SpeechBehaviorRegulation.pdf>. Acesso em 28 de set. de 2021.
- Luz, S. C.. (2011). A influência do feedback no processo autoregulatório da aprendizagem em estudantes do ensino superior. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa.
- Machado, E. (2000). Feedback. *Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA)*. https://apoiescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_feedback.pdf
- Mesquita, D. (2015). *O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais*. Tese de Doutorado – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/40379>. Consulta em 2/12/2021
- Mokhtari, K. Yellin, D. Bull, K. Montgomery, D. (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47(4), (pp.245–252). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487196474002> Acesso em : 19 set. 2019
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 22, n. 37, (pp. 7-32). http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. 1 de Acesso 22/05/2021
- Morgado, J.C. (2008). Le portfolio : un outil de développement de l'évaluation des apprentissages, une recherche avec des étudiants de l'enseignement supérieur. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-indivuelles/j-a6/j-a6-3> Acesso em 20/05/2021.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio : *Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, n. 73, v. 19, (pp. 793-812), out. /dez. 2011. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20/08/2019
- Oliveira, M.F. (2011) *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração* / Maxwell Ferreira de Oliveira. – Catalão: UFG, 2011. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf Acesso em 07/07/2019
- Oliveira, J. F. SILVA, E.A. (2006). *Gestão organizacional: descobrindo uma chave de sucesso para os negócios*. São Paulo: Saraiva.

- Oliveira, I. CURELA, C. (2013). *Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores*. <http://www.eses.pt/interaccoes>. 14/02/2020.
- Pacheco, J.A. Moraes, M. C. Evangelista, M. O. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A.(2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora. 15/02/2020.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In. J.Á. Lima & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses (pp. 13-28)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis (3ª Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Padilha, R. C. & Maciel, M. F. (2015). Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção. Paraná. *Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro*. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/177370>. Acesso em:15/02/2020.
- Paris, S. G. Newman, R. S. McVey, K. A. (1982). Learning the functional significance of mnemonic actions: A microgenetic study of strategy acquisition. *Journal of Experimental Child Psychology* 34(3): (pp.490-509). <http://hdl.handle.net/2027.42/23793>
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), (pp.60-63). <http://pubs.sciepub.com/education/3/10/6/index.html.pdf> Acesso em: 20/05/2021.
- Peixoto, P. (2017). Ética e regulação da pesquisa nas Ciências Sociais na sociedade do consentimento. *Educação: revista quadrimestral. Porto Alegre, v. 40, n. 2, (pp. 150-159)*. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27005> Acesso em 4/06/2021
- Peixoto, J., & Carvalho, R. M. A. de. (2012). Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias? *Teoria E Prática Da Educação*, 14(1), (pp.31-38). <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671/8499> Acesso em: 13/04/2021
- Pereira, D. & Flores M.A., (2013). *Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na universidade do Minho*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31193>. Acesso em 15/06/2021
- Pitseys, J. (2004). Le processus de Bologne. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 52, (pp.143-189). <https://www.cairn.info/revue-interdisciplinaire-d-etudes-juridiques-2004-1-page-143.htm> Acesso 08/07/2019
- PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, art.24*).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, (pp. 109-116). <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>
Acesso em 20/06/2019
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores. *Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação* – Portugal.
- Sá, S. & Alves M.P. (2014). O contributo do feedback e da coavaliação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. In A. Moreira & J. Pacheco (Coords.). *Livro de Resumos do XI Colóquio sobre Questões Curriculares/ VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (pp. 148-149). Braga: Universidade do Minho.
- Sá, S. (2014). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sá- Chaves, I. (2005) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto. Porto Editora.
- Sá- Chaves, I. (2009). Portfolios Reflexivos Estratégia de Formação e Supervisão. Aveiro. *Cadernos didáticos* 4a ed. Universidade.
- Sacristán, J. G. (1999). Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- Simão, V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs). *Avaliação com sentido (s): Contributos e Questionamentos* (pp.125-151). Santo Tirso. De Facto Editores.
- Souza, F. N., Costa, A. P. Moreira, A. (2019). *WebQda [programa de computador]*. Aveiro:Microio/Ludomedia. https://cidtff.web.ua.pt/producao/francisle_souza/artigoChallenges2011.pdf
Acesso In: 12/04/2021
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour rlnédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris. Armand Colin.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571974/>
- Silva, T. (2013). O que se esconde por trás de uma nuvem de palavras? *Tarcizio Silva. pesquisa, Métodos Digitais, Ciência, Tecnologia e Sociedade*. [O que se esconde por trás de uma nuvem de palavras? | Tarcizio Silva \(tarciziosilva.com.br\)](http://www.tarciziosilva.com.br)
- Tardif, J. (1993). *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* <https://cge-paris-descartes.com/2017/05/17/levaluation-in-le-paradigme-constructiviste/>
consulté en février de 2019.
- Tardif, M. (1993). Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités. Montréal : *Université de Montréal*. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n4-rse1853/031778ar/>: Acesso 08/07/2019.

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». In : Allal, L. éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 25-43). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0025>
Acesso In :12/11/2021
- Tiuranilni, J., Läärä, R., Kyrö, T. Lindlman, S. (2011). *Medical and psychology students' self-assessed communication skills: A pilot study. Patient Education and Counseling, 83(2), 152-157.* <https://psycnet.apa.org/record/2011-07046-003>
- Tonni, I. Mora, L. Oliver, R. G. (2016). Postgraduate Orthodontics Students' and Mentors' Perceptions of Portfolios and Discussion as Tools for Development of Reflection. *Journal of Dental Education.* <https://fr.art1lib.org/book/82732727/d7c700> 12/05/2021.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação In Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). Análise do Conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Verslype, Lecoq, J. Corten-Gualtieri P. et Druart, E. (2017). « Evaluation d'un dispositif d'e-Portfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 33(1) | 2017, consulté le 19 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1164>
- Villas Boas, B., M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- WangT-H. (2010). *Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-Learning effectiveness.* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.001> Acess in oct; 2019.
- Warchol, N. (2007). *La consultation infirmière : un pas vers l'autonomie professionnelle*. Recherche en soins infirmiers, 91, 76-96 <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2007-4-page-76.htm>
- Weiss, M. L. (2000). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro. 7. ed. DP&A.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(2).* Retrieved August 18, 2006 from <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=pape>
Acesso In out 2019.
- William, D. (2006). *Formative assessment: Getting the focus right. Educational Assessment, 11(pp.3-4), 283-289* DOI: [10.1080/10627197.2006.9652993](https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993)

Zimmerman, B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova York, NY: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education, 17(5)*, (pp.613–621). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)

ANEXO

Anexo 1: Modelo de resposta dos Estudantes na Plataforma WebQda

Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e heteroavaliação

18/07/2021

Alice Rodrigues



Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Indicadores de Regulação	0	0
Autorregulação	14	24
Heteroavaliação	2	2
Estudante no centro do processo	11	23
Avaliação via Portefólio	0	0
Vantagens do portefólio sobre outros dispositivos	0	0
Outorga de responsabilidade ao estudante	11	15
Feedback	3	3
Critério de avaliação negociado e transparente	3	4
Aprendizagem contínua	11	19
Aquisição de competência tecnológica	12	14
Avaliação contínua	7	13
Portefólio como único dispositivo de avaliação	0	0
Sim	7	7
Não	7	7
Portefólio avalia mais de uma UC	0	0
Positivo	9	9
Negativo	4	4
Desvantagem do portefólio	0	0
Estresse, exaustão	8	8
Gestão do tempo	4	4
O Portefólio é um dispositivo dinâmico	14	40
Competências transversais	0	0
Autonomia	14	24
Reflexividade	13	26
Competência pessoal e social	4	4

Autorregulação

EE1 **2 Referências** **5,13%**

Referência 1 2,33%

Sim, pois é um dispositivo que nos permite refletir e perceber a nossa evolução fazendo com que tenhamos maior consciência das nossas aquisições, fazendo dessa forma uma melhor autoavaliação.

Referência 2 2,80%

Sim, por exemplo, em cerca de 18 anos de estudos foram raras as vezes em que tive o portefólio como método avaliativo. Considero que o mesmo tem sido utilizado nos últimos tempos, tornando-se assim inovação em termos de avaliação.

EE2 **2 Referências** **3,95%**

Referência 1 0,85%

Sim, permite uma grande introspeção dos participantes

Referência 2 3,10%

O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa

EE3 **3 Referências** **4,28%**

Referência 1 1,19%

Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual

Referência 2 1,15%

Sim, pois pude refletir individualmente sobre mim no mesmo.

Referência 3 1,93%

Um portefólio é um dispositivo onde que podemos mostrar o nosso trabalho da forma que mais gostamos

EE12 **2 Referências** **3,62%**

Referência 1 1,51%

Sim, Consegue abranger todas as atividades realizadas durante as aulas.

Referência 2 2,11%

Sim, por ser individual, obrigar-me a prestar mas atenção e a colocar tudo o que fizemos nas aulas.

EE13 2 Referências 4,36%

Referência 1 2,43%

Sim, o portfólio vai permitir ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens.

Referência 2 1,93%

O uso do portefólio vai permitir que o aluno/discente desenvolva a sua habilidade de escrita, vai reforçar a criatividade e a reflexão.

EE14 2 Referências 1,92%

Referência 1 0,48%

O portefólio exige um trabalho contínuo

Referência 2 1,44%

como também permite ao aluno acompanhar o seu processo de formação e auto avaliar-se num processo de construção contínuo

EE7 3 Referências 3,41%

Referência 1 0,07%

Referência 1
Sim.

Referência 2 2,05%

Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade

Referência 3 1,28%

Sim, tendo em conta que organizamos e selecionamos melhor a informação

EE8 1 Referências 2,21%

Referência 1 2,21%

Sim, uma vez que, o portefólio é desenvolvido ao longo do tempo, conseguimos enquanto alunos ver o nosso desenvolvimento ao longo do tempo

EE9 1 Referências 2,56%

Referência 1 2,56%

EE13

2 Referências

4,36%

Sim, pois é no portfólio que se encontra todo o trabalho e visto ser individual, cada um faz ao seu gosto o que permite conhecer um bocado de cada aluno.

EE7 1 Referências 1,28%

Referência 1 2,66%

Sim, pode ser considerado um elemento de avaliação visto que é algo que o aluno/grupo trabalha ao longo do semestre com as atividades realizadas em aula.

EE11 1 Referências 1,25%

Referência 1 1,25%

Sim, pois com o portefólio conseguimos demonstrar de uma forma pessoal o que aprendemos.

EE4 2 Referências 2,84%

Referência 1 2,05%

Sim, porque futuramente serve como amostra do nosso percurso académico e utilização futura profissionalmente.

Referência 2 0,79%

Sim, pois acaba por ter a nossa identidade

EE5 1 Referências 1,55%

Referência 1 1,55%

Sim, podemos refletir de forma aprofundada sobre as nossas ações e postura

EE6 1 Referências 1,52%

Referência 1 1,52%

Sim, na medida em que permite que a própria pessoa veja a evolução do seu portefólio

Heteroavaliação

EE7	1 Referências	1,28%
EE4	1 Referências	1,17%

Referência 1 1,17%

A exposição a vários públicos, pois pode ser utilizado 'online

Referência 1 1,28%

Sim, pois temos de pensar na informação selecionada para os leitores..

Estudante no centro do processo

EE1	4 Referências	5,23%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 0,93%

pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos.

Referência 2 0,77%

Permite semos nós próprios ao demonstrar os nossos conhecimentos

Referência 3 0,73%

o portefólio permite-nos contar a nossa história e evolução.

Referência 4 2,80%

Sim, por exemplo, em cerca de 18 anos de estudos foram raras as vezes em que tive o portefólio como método avaliativo. Considero que o mesmo tem sido utilizado nos últimos tempos, tornando-se assim inovação em termos de avaliação.

EE2	5 Referências	7,20%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,02%

Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é ao aluno,

Referência 2 2,00%

Acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões

Referência 3 0,67% Desenvolver

competências de tomar decisões

EE7

1 Referências

1,28%

Referência 4 0,42%

Permite autonomia do aluno

Referência 5 3,10%

O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa

EE11 **2 Referências** **3,69%**

Referência 1 1,50%

O portefólio é uma pequena amostra da aprendizagem contínua, o que tem cada vez mais importância académica.

Referência 2 2,19%

A principal vantagem na minha opinião, é o fato de podermos personalizar adaptá-lo a várias unidades curriculares e torná-lo diferente de aluno para aluno.

EE12 **1 Referências** **2,11%**

Referência 1 2,11%

Sim, por ser individual, obrigar-me a prestar mais atenção e a colocar tudo o que fizemos nas aulas.

EE14 **2 Referências** **2,75%**

Referência 1 1,44%

como também permite ao aluno acompanhar o seu processo de formação e auto avaliar-se num processo de construção contínuo

Referência 2 1,31%

todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre.

EE6 **2 Referências** **2,91%**

Referência 1 1,39%

Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá “asas” a nossa imaginação.

Referência 2 1,52%

Sim, na medida em que permite que a própria pessoa veja a evolução do seu portefólio

EE7 **1 Referências** **1,28%**

Referência 1 1,28%

Sim, tendo em conta que organizamos e selecionamos melhor a informação

EE11

2 Referências

3,69%

EE9

2 Referências

5,01%

Referência 1

2,93%

Sim, pois permite desenvolver várias competências e visto que no portefólio se encontra todo o trabalho desenvolvido ea estética é ao gosto de cada um, acho bastante relevante.

EE14	2 Referências	2,72%
-------------	----------------------	--------------

Referência 2	2,08%	
--------------	-------	--

Sim, porque ao contrário das outras formas de avaliação, o portefólio torna-se algo mais pessoal, o que distingue cada aluno.

EE10	1 Referências	1,48%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1	1,48%	
--------------	-------	--

É um documento que contém todos os trabalhos do aluno realizados ao longo do semestre

EE3	2 Referências	3,24%
------------	----------------------	--------------

Referência 1	1,09%	
--------------	-------	--

Sim, pois estamos habituados a ser avaliados por testes.

Referência 2	2,15%	
--------------	-------	--

Tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site, no que pude estruturar do modo que mas gosto

EE4	1 Referências	1,09%
------------	----------------------	--------------

Referência 1	1,09%	
--------------	-------	--

no portefólio podem-se incluir diversos pontos importantes

Outorga de responsabilidade ao estudante

EE1	2 Referências	1,38%
------------	----------------------	--------------

Referência 1	0,18%	
--------------	-------	--

Definitivamente

Referência 2	1,20%	
--------------	-------	--

EE14

2 Referências

2,72%

De todas formas de avaliar, o portefólio é aquele que mais responsabilidades outorga aos estudante

EE2

1 Referências

0,19%

Referência 1 0,19%

Sim, muitas.

Referência 1 0,92%

Sim, pois é a nossa avaliação e é nossa autoria

EE4

2 Referências

0,87%

Referência 1 0,81%

Sim Uma vez que outorga-me responsabilidade

Refe- 0,06%

rên-

cia 2

Sim

EE13

1 Referências

3,18%

Referência 1 3,18%

Sim, o portefólio outorga responsabilidades, no sentido em que, o aluno/discente tem de fazer um registo organizado e crítico sobre o que foi trabalhado não UC. emcluindo no portefólio, textos, atividades e trabalho, etc.

EE14

2 Referências

3,38%

Referência 1 1,14%

Sim, tanto ao estudante como ao professor, sobretudo no que toca à autonomia por parte do aluno

Referência 2 2,23%

A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste.

EE14	2 Referências	2,72%
-------------	---------------	-------

EE5	2 Referências	0,92%
-----	---------------	-------

Refe-		0,06%
-------	--	-------

rên-

cia 1

Sim

Referência 2		0,86%
--------------	--	-------

Responsabilidade do aluno e reflexividade

EE6	1 Referências	0,72%
------------	----------------------	--------------

Referência 1		0,72% Sim,
--------------	--	------------

porque é algo que irá ser avaliado.

Refe-		0,07%
-------	--	-------

rên-

cia 1

Sim.

EE9	1 Referências	1,52%
-----	---------------	-------

Referência 1		1,52%
--------------	--	-------

Sim, porque é algo que será visto por muitas pessoas, o que provoca sempre responsabilidade

EE11	1 Referências	1,48%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1		1,48%
--------------	--	-------

Sim, é preciso de existir uma rotina, uma persistência, para que seja escrito continuamente, diariamente

Feedback

EE14	2 Referências	2,72%
EE6	1 Referências	1,14%

Referência 1 1,14%

Sim, porque ajuda-nos a ver o que fizemos e refletir sobre isso

EE13	1 Referências	2,43%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,43%

Sim, o portefólio vai permitir ao aluno/discente a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens.

EE14	1 Referências	1,42%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,42%

o dialogo e a supervisão deve acompanhar o processo de avaliação para que este não se torne objetificado e impessoal.

Critérios de avaliação negociados e transparentes

Referência 1 2,27%

Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes

Referência 2 2,05%

Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade

EE8	1 Referências	2,24%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,24%

Por que como o portefólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.

EE10	1 Referências	1,48%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,48%

É um documento que contém todos os trabalhos do aluno realizados ao longo do semestre

EE14

2 Referências

2,72%

Aprendizagem contínua

EE1

3 Referências

1,64%

Referência 1 0,40%

Evolução e aprendizagem constante

Referência 2 0,68%

Aquisição mais fácil e contínua dos contextos lecionados

Referência 3 0,55%

E um método diferente e contínuo de avaliação

EE2

2 Referências

0,88%

Referência 1 0,05%

Sim

Referência 2 0,83%

As vantagens foram sobretudo o ganho de experiências

Referência 1 0,48%

O portefólio exige um trabalho contínuo

Referência 2 2,23%

A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste.

EE10

2 Referências

2,94%

Referência 1 1,93%

Sim, a realização do e-portefólio permitiu aumentar o meu conhecimento face a este método de realizar um trabalho

EE14 2 Referências 2,72%

Referência 2 1,01%

Poder realizá-lo ao longo do semestre, ao ritmo das aulas

EE11 2 Referências 4,23%

Referência 1 2,74%

Sim, é uma inovação porque na maioria das unidades curriculares ainda é utilizado o velho método do teste ou então a reflexão individual, com o portefólio trata-se de uma aprendizagem contínua.

Referência 2 1,50%

O portefólio é uma pequena amostra da aprendizagem contínua, o que tem cada vez mais importância académica.

EE13 2 Referências 4,82%

Referência 1 2,58%

Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimentos, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Referência 2 2,25%

O portefólio permite descrever o percurso do aluno, no seu processo de construção de aprendizagem, através dos trabalhos que foram realizados e das reflexões

EE3 1 Referências 1,19%

Referência 1 1,19%

Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual

EE4 1 Referências 0,06%

Referência 1 0,66%

uso acessível e de fácil utilização

EE7 1 Referências 2,05%

Referência 1 2,05%

Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade

EE8 1 Referências 2,24%

Referência 1 2,24%

Por que como o portfólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.

EE9 2 Referências 3,13%

Referência 1 1,67%

Sim, visto que no portfólio contém todo o trabalho feito, permite ver duma forma global e refletir.

Referência 2 1,47%

Algo pessoal, onde se observa uma "coleção" de todo o trabalho feito ao longo do semestre

Aquisição de competência tecnológica

Positivo

EE4		1 Referências	0,06%
-----	--	---------------	-------

EE1		1 Referências	0,43%
------------	--	----------------------	--------------

Referência 1 0,43%

Permite evoluir a nível tecnológico

EE2		3 Referências	2,27%
------------	--	----------------------	--------------

Referência 1 1,10%

Sendo que simultaneamente existe uma elevada circulação de tecnologia

Referência 2 0,34%

Ser uma base de dados

Referência 3 0,83%

As vantagens foram sobretudo o ganho de experiências

EE3		1 Referências	2,15%
------------	--	----------------------	--------------

Referência 1 2,15%

Tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site, no que pude estruturar do modo que mas gosto

EE12		1 Referências	1,36%
-------------	--	----------------------	--------------

Referência 1 1,36%

Sim, estimula a criatividade e a prática do uso das tecnologias.

Positivo

EE4	1 Referências	0,06%
-----	---------------	-------

EE13	1 Referências	0,65%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 0,65%

Melhorou as minhas competências tecnológicas.

EE14	1 Referências	0,52%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 0,52%

Fácil de criar, editar, guardar e partilhar

EE4	1 Referências	0 , 6 6 %
-----	---------------	-----------------------

Referência 1 0,66%

uso acessível e de fácil utilização

EE5	1 Referências	0 , 3 4 %
-----	---------------	-----------------------

Referência 1 0,34%

Adquiri destreza

EE6	1 Referências	1 , 1
-----	---------------	-------------

Positivo

EE4	1 Referências	0,06%
------------	----------------------	--------------

9
%

Referência 1	1,19%
--------------	-------

As vantagens foram sobre saber construir um portfólio devidamente

Referência 1	2,05%
--------------	-------

Adquire competências tecnológicas, seleção de informação, boa síntese; criatividade; sentido de responsabilidade

EE9	1 Referências	1,20%
------------	----------------------	--------------

Referência 1	1,20%
--------------	-------

Sim, permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a tecnologia.

EE10	1 Referências	0,64%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1	0,64%
--------------	-------

Aprender mais sobre o mundo digital.

Avaliação contínua

EE1	5 Referências	3,78%
------------	----------------------	--------------

Referência 1	0,93%
--------------	-------

pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos.

Referência 2	1,03%
--------------	-------

Positivo

EE4 **1 Referências** **0,06%**

o facto de ter que realizar os sumários e descrição das actividades com regularidade

Referência 3 0,93%

é um processo contínuo, que exige organização, dedicação, tempo e trabalho.

Referência 4 0,55%

E um método diferente e contínuo de avaliação

Referência 5 0,34%

método contínuo e avaliativo

EE2 **2 Referências** **1,36%**

Referência 1 0,05%

Sim

Referência 2 1,31%

Sim, uma vez que, permite uma avaliação contínua, escapando ao método tradicional.

EE14 **1 Referências** **0,90%**

Referência 1 0,90%

permite ao formador perceber e avaliar o processo de aprendizagem do aluno

EE3 **1 Referências** **1,19%**

Referência 1 1,19%

Sim, pois podemos refletir de uma forma diferente do habitual

Positivo

EE4

1 Referências

0,06%

EE7

1 Referências

2,27%

Referência 1 2,27%

Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes

EE8

2 Referências

3,37%

Referência 1 2,24%

Por que como o portefólio vai sendo construído ao longo do tempo, isto pode ser uma mais valia, fazendo com que não sintamos tanta pressão.

Referência 2 1,13%

Sim, porque através deste consegue-se avaliar diferentes competências.

EE13

1 Referências

2,25%

Referência 1 2,25%

O portefólio permite descrever o percurso do aluno, no seu processo de construção de aprendizagem, através dos trabalhos que foram realizados e das reflexões

Sim

Referência 1 0,04%

rên-

cia 1

Sim

Positivo

EE4		1 Referências	0,06%
EE2		1 Referências	1,05%
Referência 1	1,05%		
Sim, é uma compilação de vários conteúdos, logo, pode ser o único.			
EE5		1 Referências	1,34%
Referência 1	1,34%		
Sim, é a compilação de vários conteúdos, logo, pode ser o único.			
EE10		1 Referências	0,05%
Referência 1	0,05%		
Sim			
EE11		1 Referências	0,23%
Referência 1	0,23%		
Por um lado sim,			

Positivo

EE4		1 Referências	0,06%
-----	--	---------------	-------

	EE3	1 Referências	1 , 3 3 %
--	-----	---------------	-----------------------

	Referência 1	1,33%	
--	--------------	-------	--

SimSim, por que todos os conhecimentos podem ser aplicados no mesmo.

	EE8	1 Referências	0 , 2 7 %
--	-----	---------------	-----------------------

	Referência 1	0,27%	
--	--------------	-------	--

Considero que sim

	Refe-	0,06%	
--	-------	-------	--

rên-
cia 1
Não

	EE6	1 Referências	0 , 0 5 %
--	-----	---------------	-----------------------

	Refe-	0,05%	
--	-------	-------	--

rên-
cia 1
Não

EE7		1 Referências	0
-----	--	---------------	---

Positivo

EE4			1 Referências	0,06%
				'
				0
				5
				%
Refe- rên- cia 1 Não	0,05%			
EE9			1 Referências	0
				'
				0
				5
				%
Refe- rên- cia 1 Não	0,05%			
EE12			1 Referências	0
				'
				0
				6
				%
Refe- rên- cia 1 Não	0,06%			
EE14			1 Referências	0
				'
				0
				4

Positivo

EE4	1 Referências	0,06%
-----	---------------	-------

Refe- rên- cia 1 Não	0,04%
-------------------------------	-------

EE13	1 Referências	0 , 6 2 %
------	---------------	-----------------------

Referência 1	0,62%
--------------	-------

Depende dos objetivos da unidade curricular

Positivo

EE1		1 Referências	1,10%
Referência 1	0,04%		
Sim			
EE2		1 Referências	1,02%
Referência 1	1,02%		
Esta técnica tem grande flexibilidade e abertura, por isso, sim!			
EE4		1 Referências	0,06%
Referência 1	0,06%		
Sim			
EE5		1 Referências	0,57%
Referência 1	0,57%		
Sim, pois é bastante global			
EE7		1 Referências	1,54%
Referência 1	1,54%		
Sim, por ser um instrumento em que é possível aplicar a qualquer unidade curricular.			

EE2			1 Referências	1,10%
EE8			1 Referências	0,06%
Referência 1	0,06%			
Sim,				
EE11			1 Referências	0,06%
Referência 1	0,06%			
Sim,				
EE14			1 Referências	0,04%
Referência 1	0,04%			
Sim				
Referência 1	0,94%			
SimSim, porque pode ser aplicado em qualquer UC				

Negativo

EE6			1 Referências	0,05%
Refe-	0,05%			
rên-				

EE3			1 Referências	1,10%
cia 1				
Não				
EE9			1 Referências	0,05%
Refe-	0,05%			
rên-				
cia 1				
Não				
EE12			1 Referências	0,06%
Refe-	0,06%			
rên-				
cia 1				
Não				
EE13			1 Referências	0,04%
Refe-	0,04%			
rên-				
cia 1				
Não				

Estresse, exaustão

EE4	1 Referências	1,10%
EE1	1 Referências	1,10%

Referência 1 1,10%

O site por vezes era muito lento, o que demorava para a construção dos tópicos necessários

Referência 1 1,41%

o facto de ser muito trabalhoso, por isso não dá para aplicar num curto espaço de tempo.

EE3	1 Referências	2,15%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,15%

Tive algumas dificuldades iniciais, pois não soube criar um site, no que pude estruturar do modo que mas gosto

EE4	1 Referências	2,33%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,33%

não temos nenhum tipo de formação para construir um portefólio, pois tivemos de aprender sozinhos a utilizar as ferramentas.

EE9	1 Referências	1,20%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,20%

considero que nem todos os alunos têm o mesmo jeito tecnológico para tal

EE10	1 Referências	1,36%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,36%

A única desvantagem, é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula.

EE11	1 Referências	1,84%
-------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,84%

EE5

1 Referências

1,10%

Não, que venha a ser uma desvantagem, mas encontrar a ferramenta certa para tornar o portefólio mais pessoal e informativo.

EE13

1 Referências

0,49%

Referência 1 0,49%

Exige demasiado tempo de trabalho.

Gestão do tempo

Referência 1 1,10%

O site por vezes era muito lento, o que demorava para a construção dos tópicos necessários

EE2

1 Referências

1,41%

Referência 1 1,41%

o facto de ser muito trabalhoso, por isso não dá para aplicar num curto espaço de tempo.

EE10

1 Referências

1,36%

Referência 1 1,36%

A única desvantagem, é as vezes descrever em palavras o que aconteceu em aula.

EE13

1 Referências

0,49%

Referência 1 0,49%

Exige demasiado tempo de trabalho.

Autonomia

EE6	1 Referências	1,10%
EE1	1 Referências	4,08%

Referência 1 4,08%

Sim, o facto de ter que realizar os sumários e descrição das actividades com regularidade, fez com que adquirisse uma maior autonomia e não depender-se tanto daquilo que normalmente estipulado como acontecesse em outro UC's onde somos "obrigados" a cumprir o que nos é dado, sem a oportunidade de desenvolver coisas do nosso interesse

EE2	6 Referências	8,32%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,12%

embora com a orientação do professor, o aluno é principal agente ativo

Referência 2 1,02%

Sim, quem conduz e seleciona o conteúdo do portefólio é ao aluno,

Referência 3 2,00%

Acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões

EE7

6 Referências

8,32%

Referência 4 0,67% Desenvolver

competências de tomar decisões

Referência 5 0,42%

Permite autonomia do aluno

Referência 6 3,10%

O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa

EE12

1 Referências

2,11%

Referência 1 2,11%

Sim, por ser individual, obrigar-me a prestar mas atenção e a colocar tudo o que fizemos nas aulas.

EE13

2 Referências

3,41%

Referência 1 1,97%

Sim, a realização do portefólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão.

Referência 2 1,44%

O portefólio permitiu-me desenvolver algumas competências, apelar ao pensamento crítico e reflexivo.

EE14

3 Referências

5,23%

Referência 1 2,45%

Sim na medida em que o processo, uma vez que não tínhamos momentos fixo para colocar as tarefas todo o processo de construção do portefólio foi autónomo e fluido. Todo o processo criativo também foi livre

Referência 2 0,54%

Considero que fomenta a aprendizagem autónoma

Referência 3 2,23%

A autonomia, flexibilidade e liberdade dentro do processo de avaliação que o portefólio representa. Adapta-se ao aluno e dá-lhe liberdade de criar e sentir que é seu e não mais um teste.

EE8

6 Referências

8,32%

EE7

1 Referências

2,09%

Referência 1

2,09%

Sim, desenvolve algumas capacidades que estavam escondidas desta forma, como é individual, desenvolveu a autonomia

EE5 **1 Referências** **1,72%**

Referência 1 Consi- 0,27
dero que sim %

Referência 2 2,57
%

Sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo.

EE9 **1 Referências** **1,20%**

Referência 1 1,20%

Sim, permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a tecnologia.

EE10 **1 Referências** **1,93%**

Referência 1 1,93%

Sim, a realização do e-portefólio permitiu aumentar o meu conhecimento face a este método de relizar um trabalho

EE11 **1 Referências** **1,61%**

Referência 1 1,61%

Sim, Sim, principalmente por se tratar de um portefólio individual, podemos assim mostrar a nossa individualidade.

EE3 **2 Referências** **1,68%**

Referência 1 0,76%

Sim, pois elaborei sozinha o portefólio

Referência 2 0,92%

Sim, pois é a nossa avaliação e é nossa autoria

EE5	1 Referências	1,72%
-----	---------------	-------

EE4	1 Referências	0,79%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 0,79%

Sim, pois acaba por ter a nossa identidade

EE5	1 Referências	1,72%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,72%

Sim, não sabia realizar um portefólio, foi rico, pois adquiri várias competências.

EE6	1 Referências	1,39%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 1,39%

Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá "asas" a nossa imaginação.

Reflexividade

EE1	2 Referências	2,49%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,03%

Sim, sem dúvida. Considero que a reflexividade é o factor mais vantajoso de um portefólio, pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos.

Referência 2 0,46% Pro-

porciona o aumento da reflexividade

EE2	3 Referências	5,43%
------------	----------------------	--------------

Referência 1 2,00%

Acaba sempre por contribuir, pois o aluno necessita refletir sobre vários âmbitos do portefólio para que possa tomar decisões

EE5 1 Referências 1,72%

Referência 2 0,34%

Ser uma base de dados

Referência 3 3,10%

O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa

EE3 2 Referências 1,66%

Referência 1 1,15%

Sim, pois pude refletir individualmente sobre mim no mesmo.

Referência 2 0,51%

Sim, pois refleti no mesmo

Referência 1 1,44%

O portfólio permitiu-me desenvolver algumas competências, apelar ao pensamento crítico e reflexivo.

Referência 2 2,58%

Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/disciplinantes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Referência 3 2,43%

Sim, o portfólio vai permitir ao aluno/disciplinante a oportunidade de refletir e de diagnosticar as suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e as suas aprendizagens.

Referência 4 1,97%

Sim, a realização do portfólio permitiu-me tomar consciência dos conhecimentos adquiridos e desenvolver o processo de tomada de decisão.

Referência 5 1,68%

Sim, o portfólio contribuiu para tomar consciência competências e dos meus conhecimentos sobre a Unidade Curricular.

EE14

1 Referências 1,84%

Referência 1 1,84%

Efetivamente uma vez que além das tarefas que implicavam sempre reflexão, toda a construção e reconstrução do portfólio obriga a uma constante reflexão.

EE11

1 Referências

2

,

1

5

%

Referência 1

2,15%

Sim, no sentido em que nas aulas por vezes não conseguimos refletir sobre o que aprendemos mas ao escrever no portfólio, temos uma outra visão da aula.

EE12

1 Referências

0

,

0

9

%

Referência 1

0,09%

Sim.

EE6

2 Referências

2

Referência 1 1,14%

Sim, porque ajuda-nos a ver o que fizemos e refletir sobre isso

Referência 2 1,39%

Sim, pois sendo algo pessoal e de gosto pessoal dá "asas" a nossa imaginação.

Referência 1 1,28%

Sim, pois temos de pensar na informação selecionada para os leitores..

EE8

2 Referências

3,49%

Referência 1 0,92%

Sim, medida em que pensamos no conteúdo que vamos colocar

Referência 2 2,57%

Sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo.

EE9

2 Referências

3,13%

Referência 1 1,67%

Sim, visto que no portefólio contém todo o trabalho feito, permite ver numa forma global e refletir.

Referência 2 1,47%

Algo pessoal, onde se observa uma "coleção" de todo o trabalho feito ao longo do semestre

EE4

1 Referências

0,81%

Referência 1 0,81%

Sim Uma vez que outorga-me responsabilidade

EE5**3 Referências****2,39%**

Referência 1 1,45%

podemos refletir de forma aprofundada sobre as nossas ações e postura

Referência 2 0,08%

Sim.

Referência 3 0,86%

Responsabilidade do aluno e reflexividade

Competência pessoal e social

Referência 1 0,65% Desenvol-

ver competências de tomar decisão

EE3**1 Referências****1,93%**

Referência 1 1,93%

Um portfólio é um dispositivo onde que podemos mostrar o nosso trabalho da forma que mais gostamos

EE5**1 Referências****1,72%**

Referência 1 1,72%

Sim, não sabia realizar um portfólio, foi rico, pois adquiri várias competências.

EE13**1 Referências****2,58%**

Referência 1 2,58%

Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discentes, também vai permitir a mobilização de conhecimento, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

O Portefólio é um dispositivo dinâmico

EE1

5 Referências

6,64%

Referência 1 2,30%

Sim, dadas as suas características e o facto de ser um trabalho contínuo, torna-se num grande elemento para formar e avaliar, constituindo-se num material rico em conhecimento e conteúdos.

Referência 2 1,83%

o portefólio acaba por relacionar as UC's que englobam a licenciatura em educação, tornando-se ainda mais rica e potenciadora no percurso do licenciado

Referência 3 1,61%

um portefólio como todos os tópicos pedidos, completo diversificado e reflexivo, pode sem dúvida ser o único instrumento de avaliação

Referência 4 0,55%

E um método diferente e contínuo de avaliação

Referência 5 0,34%

método contínuo e avaliativo

Referência 1 1,10%

é a compilação de vários conteúdos relacionado a área de investigação

Referência 2 1,31%

Sim, uma vez que, permite uma avaliação contínua, escapando ao método tradicional.

Referência 3 3,10%

O portefólio é um caminho de expressão e estruturação do pensamento da pessoa que o constrói, os seus tópicos demonstram as interpretações, as características pessoais da pessoa e a sua pesquisa

EE14

5 Referências

8,67%

Referência 1 0,53% mais

livre, individual, adaptável e flexível

Referência 2 1,05%

é uma inovação em relação ao ensino estandardizado e de massa a que estamos habituados.

Referência 3 1,33%

Um currículo, uma representação da entidade, da pessoa ou do grupo. Uma forma livre de expressão e de avaliação.

Referência 4 4,71%

Sim. A Avaliação ao longo de qualquer processo de formação tem um papel central e fundamental/essencial. O portefólio exige um trabalho contínuo que por um lado impossibilita a reprovação porque obriga os formandos a um trabalho mínimo e positivo apenas com a criação e trabalho no PowerPoint o que força a um trabalho contínuo e uma formação completa e individualizada e avaliação formativa.

Referência 5 1,06%

Não posso discordar que o portefólio se apresenta como uma técnica de avaliação completa

EE10

2 Referências 3,16%

Referência 1 1,88%

Sim, é uma alternativa aos testes escritos. Atualmente os alunos “pedem” formas de avaliação mais dinâmicas.

Referência 2 1,29%

Sim, uma vez que nos dá oportunidade de aprender e realizar um e-portefólio

Referência 1 2,28%

Sim, o portefólio é um dispositivo relevante durante a formação, pois, trata-se de uma formação contínua, onde aprendemos ao longo de todo processo de execução.

Referência 2 2,74%

Sim, é uma inovação porque na maioria das unidades curriculares ainda é utilizado o velho método do teste ou então a reflexão individual, com o portefólio trata-se de uma aprendizagem contínua.

EE12

1 Referências 1,36%

Referência 1 1,36%

O fato de ser através das novas tecnologias, torna-se apelativo.

EE13

1 Referências 2,58%

Referência 1 2,58%

Sim, para além de atribuir responsabilidades aos alunos/discipulos, também vai permitir a mobilização de conhecimentos, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

EE8**3 Referências 5,44%**

Referência 1 1,13%

Sim, porque através deste consegue-se avaliar diferentes competências.

Referência 2 2,57%

Sim, porque os alunos podem dar asas a sua imaginação e também considerar uma inovação, na medida em que estamos a trabalhar com algo que é considerado ativo.

Referência 3 1,74%

O portefólio é uma espécie de coleção de todo o trabalho, relacionado com o alcance dos objetivos principais.

EE9**3 Referências 5,33%**

Referência 1 2,93%

Sim, pois permite desenvolver várias competências e visto que no portefólio se encontra todo o trabalho desenvolvido ea estética é ao gosto de cada um, acho bastante relevante.

Referência 2 2,08%

Sim, porque ao contrário das outras formas de avaliação, o portefólio torna-se algo mais pessoal, o que distingue cada aluno.

Referência 3 0,32% É

algo mais pessoal

Referência 1 0,96%

Sim, porque acompanha a evolução tecnológica do mundo.

Referência 2 1,63%

O portefólio é um conjunto de trabalhos, imagens, vídeos, artigos,apresentados online

Referência 3 1,96%

Sim, porque mostra os conteúdos de forma mais apelativa e sucinta, o que facilita a visualização e avaliação

EE7**3 Referências 6,14%**

Referência 1 1,28%

Sim, tendo em conta que organizamos e selecionamos melhor a informação

Referência 2 2,27%

Estamos mais “relaxados” no sentido em que vamos construindo aos poucos, não existe aquela pressão sentida nos outros testes

Referência 3 2,58%

É um dossiê digital com o registo individual ou em grupo de experiências; informação sobre determinado tema; coleção de trabalhos realizados.

EE4

3 Referências 3,97%

Referência 1 1,17%

A exposição a vários públicos, pois pode ser utilizado ‘online

Referência 2 2,05%

Sim, porque futuramente serve como amostra do nosso percurso académico e utilização futura profissionalmente.

Referência 3 0,75%

Sim, está adaptado às novas tecnologias.

EE5

4 Referências 3,02%

Referência 1 0,67%

Sim, pois promove nossa reflexão

Referência 2 0,06%

Sim

Referência 3	(
Sim, pois é bastante global	,
	É
	-
	9
Referência 4]
	,
	-
	É
	9

O portfólio é um instrumento complexo e que consegue englobar um enorme conteúdo.

EE3

2

Referências

1,46%

Referência 1 1,09%

Sim, pois estamos habituados a ser avaliados por testes.

Referência 2 0,37%É mais interessante

APÊNDICE

Apêndice 1: Consentimento

Consentimento informado, esclarecido e livre para participação no estudo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Avaliação das aprendizagens no ensino superior o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação

Enquadramento: doutoramento

Explicação do estudo: O estudo é “o processo de formação e avaliação por *portefólios*. A ênfase está centrada na capacidade de reflexão e de autorreflexão dos estudantes, bem como a promoção da autonomia”.

Confidencialidade e anonimato: O presente estudo, promete o anonimato (não registo de dados de identificação), uma vez que faremos entrevistas, observações, valendo-nos de fontes como filmagens e áudios.

Alice Rodrigues dos Santos - ID8374

Contacto:

Tlm: 932 080 780

E-mail: alice.ueg@gmail.com

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação.

Por fim,

Agradeço imensamente a participação e colaboração com minha investigação.

Participante:

Assinatura: Data: / /

Investigadora: Data / /

Assinatura: Alice Rodrigues Dos Santos
Estudante da licenciatura

Apêndice 2: Modelo de Guião entregue aos intervenientes

Estudante da Licenciatura em: _____

1. Sexo

- Masculino
- Feminino

2. idade

- Até 25
- 25-30
- Mais de 30

3. Ano de frequência

- 1º
- 2º
- 3º

4. Disciplinas em que é ou foi utilizado o portefólio/e-portefólio como dispositivo de avaliação, ao longo da licenciatura

5. Qual a modalidade de avaliação considera mais pertinente para a formação?

(assinale com uma cruz na quadrado respetivo).

- Avaliação Sumativa
- Avaliação Formativa
- Avaliação Diagnóstica

6. O portefólio como dispositivo de avaliação e formação no Ensino Superior

a. Considera que o portefólio é um dispositivo relevante para formar e avaliar?

Justifique:

b. Considera o portefólio importante dispositivo para a autoavaliação?

Justifique: Considera que a realização do portefólio desenvolveu a sua autonomia?

Justifique:

c. Considera que o portefólio contribuiu para a reflexividade?

Justifique:

7. Inventariar os desafios que a implementação do portefólio coloca às práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior:

- a. Considera que o uso do portefólio nas práticas avaliativas é uma inovação em termos de avaliação? em que sentido?
- b. Utilizando o portefólio como dispositivo de avaliação, poder-se-ia avaliar o estudante em mais do que uma Unidade Curricular? Por quê?
- c. Considera que o portefólio pode ser o único instrumento de avaliação das aprendizagens numa UC? Justifique
- d. Considera que o uso do portefólio outorga responsabilidades ao estudante?
- e. Que vantagens considera que o portefólio tem sobre outros instrumentos de avaliação?
- f. Que vantagens e /ou desvantagens encontrou na construção do portefólio em formato digital (*e-portfolio*) ?
- g. Depois desta experiência, defina portefólio num parágrafo.

Agradeço a sua atenção e o seu tempo para responder a este inquérito.

Alice Santos

Apêndice 3: Exemplo de respostas dos intervenientes

Estudante da Licenciatura em Educação – EE1
1. Sexo
<input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Feminino
2. idade
<input checked="" type="checkbox"/> Até 25 <input type="checkbox"/> 25-30 <input type="checkbox"/> Mais de 30
3. Ano de frequência
<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input checked="" type="checkbox"/> 3° •
4. Qual a modalidade de avaliação considera mais pertinente para a formação? (assinale com uma cruz na quadrado respetivo). <input type="checkbox"/> Avaliação Sumativa <input checked="" type="checkbox"/> Avaliação Formativa <input type="checkbox"/> Avaliação Diagnóstica
6. O portefólio como dispositivo de avaliação e formação no Ensino Superior
d. Considera que o portefólio é um dispositivo relevante para formar e avaliar? Justifique: Sim, dadas as suas características e o facto de ser um trabalho contínuo, torna-se num grande elemento para formar e avaliar, constituindo-se num material rico em conhecimento e conteúdos.
e. Considera o portefólio importante dispositivo para a autoavaliação? Justifique: Sim, pois é um dispositivo que nos permite refletir e perceber a nossa evolução fazendo com que tenhamos maior consciência das nossas aquisições, fazendo dessa forma uma melhor autoavaliação.
f. Considera que a realização do portefólio desenvolveu a sua autonomia? Justifique: Sim, o facto de ter que realizar os sumários e descrição das actividades com regularidade, fez com que adquirisse uma maior autonomia e não depender-se tanto daquilo que normalmente estipulado como acontecesse em outro UC's onde somos "obrigados" a cumprir o que nos é dado, sem a oportunidade de desenvolver coisas do nosso interesse.
g. Considera que o portefólio contribuiu para a reflexividade? Justifique: Sim, sem dúvida. Considero que a reflexividade e o factor mais vantajoso de um portefólio, pois a todo o momento estamos a refletir sobre o que foi feito e aprendemos.
7. Inventariar os desafios que a implementação do portefólio coloca às práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior:
h. Considera que o uso do portefólio nas práticas avaliativas é uma inovação em termos de avaliação? em que sentido? Sim, por exemplo, em cerca de 18 anos de estudos foram raras as vezes em que tive o portefólio como método avaliativo. Considero que o mesmo tem sido utilizado nos últimos tempos, tornando-se assim inovação em termos de avaliação.
i. Utilizando o portefólio como dispositivo de avaliação, poder-se-ia avaliar o estudante em mais do que uma Unidade Curricular? Por quê? Sim, pois o portefólio acaba por relacionar as UC's que englobam a licenciatura em educação, tornando-se ainda mais rica e potencioso no percurso do

lincenciado.

- j. Considera que o portefólio pode ser o único instrumento de avaliação das aprendizagens numa UC? Justifique:
Sim, um portefólio como todos os tópicos pedidos, completo diversificado e reflexivo, pode sem dúvida ser o único instrumento de avaliação.
- k. Considera que o uso do portefólio outorga responsabilidades ao estudante?
Definitivamente. De todas formas de avaliar, o portefólio é aquele que mais responsabilidades outorga aos estudantes, pois, é um processo contínuo, que exige organização, dedicação, tempo e trabalho.
- l. Que vantagens considera que o portefólio tem sobre outros instrumentos de avaliação?
- Evolução e aprendizagem constante;
 - Proporciona o aumento da reflexividade;
 - Aquisição mais fácil e contínua dos contextos lecionados;
 - Permite semos nós próprios ao demonstrar os nossos conhecimentos.
- m. Que vantagens e /ou desvantagens encontrou na construção do portefólio em formato digital (*"e-portfolio"*)?
- Permite evoluir a nível tecnológico; (vantagens)
 - E um método diferente e contínuo de avaliação; (vantagens)
 - O site por vezes era muito lento, o que demorava para a construção dos tópicos necessários. (desvantagens)
- n. Depois desta experiência, defina portefólio num parágrafo.
Além de método contínuo e avaliativo, o portefólio permite-nos contar a nossa história e evolução.

Agradeço a sua atenção e o seu tempo para responder a este inquérito.