

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

The instrumentality of the portfolios in the teach-learning process:  
study with higher education Portuguese teachers

TERESA LOPES JANELAS\*

*Universidade de Aveiro, Portugal*

ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA\*\*

*Universidade de Coimbra, Portugal*

## Abstract

In a time when higher education come for deep changes and if intends an education more centered in the pupil, the teach-learning portfolios appears as a tool to use, because versatile and with innumerable potentialities. This article reveals the results gotten with higher education teachers, who we looked for to know if these appeal in use the teach-learning portfolios, in the curricular units that teach. We looked for, equally, to perceive of that forms these are used. This is an exploratory study, basically descriptive, that does not have pretensions to generalize for all the teaching population. We elaborated and we applied a questionnaire, with 290 teachers of higher education public, university and polytechnic. We verify that the percentage of the teachers that uses the portfolios in the teach-learning process is not very raised.

*Keywords:* education, learning, portfolio, strategies, teachers, higher education.

## Resumen

En un momento en el que la educación superior pasa por cambios profundos y, si se pretende una educación más basada en el alumno, los portafolios de enseñar-aprender aparecen como herramienta útil, porque son versátiles y tienen innumerables potencialidades. Este artículo da cuenta de los resultados conseguidos con los profesores de educación superior, en donde se buscó averiguar si éstos abogan por el uso de portafolios de enseñar-aprender en las unidades del plan de estudios que practican. Buscamos, igualmente, percibir de qué forma son utilizados. El estudio desarrollado es de cariz exploratorio, básicamente descriptivo e interpretativo, que no tiene pretensiones de generalizar a toda la población docente. Para la recolección de datos, elaboramos y aplicamos un cuestionario que fue contestado por 290 profesores de educación superior pública, universitaria y politécnica. Con el análisis de los resultados, verificamos que el porcentaje de los profesores que utiliza los portafolios en el proceso enseñar-aprender no es muy alto.

*Palabras clave:* educación, aprendizaje, portafolio, estrategias, profesores, educación superior.

\* E-mail: teresa.janelas@ua.pt.

\*\* E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt.

## Introdução

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

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

Nesta fase de transição, e como acontece sempre que se verificam mudanças, há, naturalmente, muitas incertezas e ambiguidades, exigindo-se cada vez mais, e sobretudo cada vez melhor dos docentes. Os aspectos quantitativos (número de publicações, por exemplo) começam a deixar de ser o único aspecto determinante na avaliação da competência dos docentes, passando a valorizar-se também as práticas pedagógicas e a adequação destas ao processo ensino-aprendizagem (cf. Veira *et al.*, 2004).

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

Neste trabalho começamos por reflectir um pouco sobre os portefólios de ensino-aprendizagem, tentando conceptualizar, referindo os seus objectivos, apresentando igualmente como se constroem e de que forma é que estes poderão ser úteis no processo ensino-aprendizagem. Numa segunda parte, apresentamos a investigação empírica que desenvolvemos. Começamos por definir os objectivos do estudo e por descrever a metodologia adoptada, nomeadamente no que se refere à caracterização dos participantes no estudo, instrumentos utilizados e procedimentos de investigação adoptados. Igualmente, apresentamos os resultados obtidos e reflectimos sobre os mesmos. Terminamos com uma síntese das principais conclusões a que chegámos e com uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

## Os portefólios de ensino-aprendizagem

Tradicionalmente, os portefólios têm sido muito utilizados na área da moda, marketing, publicidade e afins, áreas estas em que as pessoas sempre sentiram a necessidade de reunir os seus trabalhos de uma forma que reflecta o seu percurso profissional. Alarcão (2003, p. 56) refere que o portefólio “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que outros possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo”. Do ponto de vista académico, e tal como acontece em tantos outros domínios, as definições encontradas para o conceito de portefólio são muitas. A título de exemplo, deixamos algumas que, na nossa opinião, definem bem esta ferramenta:

Um portefólio é um conjunto de materiais organizados para um determinado objectivo, que demonstram a evolução do conhecimento e de aptidões de uma pessoa, ao longo do tempo. Os conteúdos, forma de

organização e apresentação dos materiais variam muito, dependendo do seu público-alvo e do seu objectivo. De qualquer forma, todos os portefólios apresentam factos tangíveis do crescimento e desenvolvimento de um indivíduo. (Kilbane & Milman, 2003, p. 4).

Para Jones e Shelton,

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

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

Quando falamos de portefólios utilizados em contexto académico, encontramos na literatura dois “grandes” tipos, que têm características comuns, diferindo basicamente em dois aspectos: na sua autoria e nos seus avaliadores. Desta forma, temos por um lado o portefólio desenvolvido pelo aluno, que tem um objectivo óbvio de lhe permitir construir o seu processo de aprendizagem e ser avaliado numa determinada disciplina, e por outro lado o portefólio desenvolvido pelo professor, que consis-

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

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

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

Quanto aos portefólios de trabalho, Kilbane e Milman (2003) referem que estes são normalmente uma compilação extensa do trabalho de alguém, desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo, que pode compreender toda a carreira ou um período de tempo mais curto. Por exemplo, um portefólio de docente pode incluir planos de aulas, fotografias, apresentações criadas, bem como outros materiais desenvolvidos ao longo dos anos de ensino, procurando demonstrar os sucessos, fracassos, pontos fortes e fracos deste profissional.

Ainda de acordo com Kilbane e Milman (2003), existem dois tipos de portefólio de trabalho: descritivo, que incentiva a reflexão e a auto-avaliação, que procura descrever todos os passos dados no

processo ensino-aprendizagem e o portefólio de aprendizagem, que incentiva a reflexão e a auto-avaliação, enfatizando o trabalho e aprendizagens individuais do indivíduo.

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

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

De acordo com Gomes (2006), um portefólio educacional, construído por alunos, deve conter os documentos seleccionados por eles, documentos estes que devem demonstrar o seu processo de crescimento.

### A utilização dos portefólios no processo de ensino-aprendizagem

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

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

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

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

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

- Atribuem a responsabilidade da avaliação aos próprios avaliados. O portefólio é um documento onde um estudante demonstra em que medida alcançou os objectivos delimitados;
- Mostram o percurso de aprendizagem dos alunos, bem como a sua individualidade;
- Valorizam actividades que são normalmente desvalorizadas nas escolas.

Ainda no que respeita à avaliação das aprendizagens, importará aqui reflectirmos um pouco sobre como avaliar. Neste sentido, Garcia e Melo (2008) referem que a avaliação permite não só explorar que tipo de informação foi adquirida, mas também que competências específicas os alunos demonstram. Assim, a avaliação permitirá aos alunos regularem o seu próprio processo de aprendizagem e reduzirem o fosso existente entre o que aprenderam de facto e o que esperavam aprender (Garcia & Melo, 2008).

Contudo, para que os portefólios cumpram as funções preconizadas, há mais alguns aspectos a ter em conta aquando da sua construção e desenvolvimento.

### A construção de um portefólio

Na construção de um portefólio, há vários aspectos a considerar, para que se consiga desenvolver um trabalho verdadeiramente útil e que vá ao encontro dos objectivos definidos. A este propósito, Barrett (2002) enfatiza cinco etapas: a recolha de materiais, a selecção dos mais adequados, a fase de reflexão e a de projecção e por fim a última etapa, de apresentação do portefólio. Assim, numa primeira fase, de recolha, recolhem-se os artefactos que representem os maiores sucessos e oportunidades de desenvolvimento. Barrett (2002) alerta para o facto de não ser conveniente guardar tudo o que se fez, mas apenas o suficiente para demonstrar que se alcançaram determinados objectivos. Nesta fase, é determinante ter em conta os objectivos do portefólio e o público-alvo. Durante a fase de selecção, devem rever-se e avaliar-se os artefactos recolhidos, identificando-se aqueles que demonstrem a aquisição de determinadas competências (Barrett, 2002). Com base nesta análise, o aluno deve decidir o que vai incluir no portefólio, sendo que os critérios de selecção devem reflectir os objectivos de aprendizagem pré-definidos (Barrett, 2002). Importará aqui realçar que um portefólio é sempre único e diferente de indivíduo para indivíduo, independentemente dos objectivos que levam à sua construção. Assim, quando se escolhem os materiais a incluir no portefólio, há que ter em conta alguns factores, sobre os quais falaremos nas linhas seguintes, mas também o próprio aluno e tudo aquilo que faz dele um ser único e diferente. De acordo com Aurbach (2006), a escolha de uns materiais em detrimento de outros depende de uma série de factores, sobre os quais se deve reflectir. Em primeiro lugar, deve pensar-se sobre o que se pretende transmitir com o portefólio e sobre qual o público-alvo. Em segundo lugar, deve pensar-se sobre o que colocar. Nesta fase, deve ter-se em conta tudo o que se produziu e que tenha implicado aptidões e conhecimentos relevantes, podendo ser vantajoso colocar algumas questões, tais como: “o que é que produziu que mostra o que pode fazer e o que sabe?”; “de que é que se orgulha?”; “o que é que aprendeu realmente?”; “qual foi o impacto que o seu trabalho teve nas outras pessoas?”; “quais dos

seus produtos e experiências mais o motivaram?”. Devem sempre escolher-se artefactos que apoiem o objectivo do portefólio. Estes artefactos devem ser posteriormente contextualizados, através das reflexões. Em terceiro lugar, importa pensar sobre a sua organização, de como se vão organizar os materiais. Sempre que possível, os artefactos devem ser agrupados de uma forma lógica e coerente. Em quarto e último lugar, deve considerar-se em que formato irão ser apresentados os artefactos (gráficos, sons, filmes, textos, apresentações, páginas Web, figuras, fotografias, etc.). Hamp-Lyons e Condon (2000) referem que os alunos, com ou sem ajuda dos professores, devem seleccionar os materiais que melhor reflectam as suas competências, ou seja, os mais representativos do seu trabalho. Esta selecção implica uma auto-avaliação, e leva os alunos a fazerem opções, de forma consciente e deliberada (Hamp-Lyons & Condon, 2000). Rief *et al.* (2000) comungam desta ideia, defendendo que todo e qualquer item num portefólio deve lá estar por uma razão – se não se sabe o porquê de determinado item estar no portefólio, então isso significa que ele não deve lá estar. Finalmente, mas não menos importante, há que ter em conta também o contexto cultural e social em que o aluno está inserido, uma vez que este contexto poderá influenciar aquilo que o aluno permite que os professores e colegas saibam sobre eles (Rief *et al.*, 2000).

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

dos os que folheiem o portefólio. Ainda de acordo com a mesma autora, quando não se reflecte sobre os produtos e o desempenho patentes no portefólio, está-se simplesmente a fazer uma colecção de factos. Hamp-Lyons e Condon (2000) defendem ainda que este elemento, de reflexão, mostra mais do que o simples desempenho do autor do portefólio. A reflexão expõe também informações significativas sobre o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem decorreu. Para Sustain e Lovell (2000), a reflexão constitui a oportunidade dos alunos demonstrarem a autenticidade dos seus trabalhos. Assim, defendem algumas estratégias que os docentes podem (e devem) utilizar, para ajudarem os alunos nesta tarefa, que nem sempre é fácil. De acordo com estes autores, os docentes devem procurar pensar em formas de ajudar os seus alunos a serem autênticos; fornecendo-lhes algumas técnicas que lhes permitam demonstrar essa autenticidade. Procura-se, então, dar algumas ferramentas aos alunos para que estes demonstrem a autenticidade dos seus trabalhos. Neste ponto, será importante que os alunos olhem para o que aprenderam e o relacionem com o que é esperado deles. Um portefólio bem construído não diz apenas “aqui estou eu e o meu trabalho”, mas também diz “foi assim que fui ao encontro do que era esperado”. Desta forma, é fundamental que os alunos saibam exactamente aquilo que se espera deles e é fundamental também que os objectivos definidos pelos professores sejam alcançáveis.

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

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

Tendo em conta a revisão da literatura que realizámos, verificámos que existe uma grande panó-

plia de estratégias de ensino-aprendizagem, sendo que diferentes docentes utilizam diferentes estratégias, pelos mais diversos motivos. Verificámos também que os portefólios de ensino-aprendizagem podem constituir-se como ferramentas extremamente úteis no processo de ensino-aprendizagem. Assim, definimos como principal objectivo deste estudo, saber se os docentes utilizam os portefólios de ensino-aprendizagem. Estabelecemos ainda alguns objectivos acessórios, nomeadamente:

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

### Metodologia

Para a concretização do objectivo que definimos, procedemos à realização de uma investigação, a um estudo exploratório, basicamente descritivo e interpretativo, sem pretensões de explicar relações entre variáveis.

Começamos por desenvolver um questionário, que foi disponibilizado electronicamente, num site concebido para esse efeito (cf. anexo A).

Na construção do questionário, foram concebidas questões fechadas e questões abertas, dependendo do que pretendíamos saber. Procuramos que todas as questões fossem claras e isentas de ambiguidade, bem como relevantes para a nossa investigação e para a concretização dos objectivos definidos.

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

Foram enviadas mensagens de correio electrónico, directamente, a 1019 docentes do ensino superior das listas de Universidades e Escolas Politécnicas, públicas e privadas, Portuguesas, de forma aleatória, a partir de endereços disponíveis nos sites oficiais das escolas, sensibilizando para o endereço que aloca o questionário, e para o seu preenchimento, não nos sendo por isso possível saber quantos

docentes a terão recebido. Neste sentido, cada docente, de forma autónoma e independente, motivado e empenhado em colaborar, aderiu ao repto, tendo preenchido o questionário 290 indivíduos.

Para a análise dos dados, procedemos à análise de conteúdo e à realização de algumas estatísticas descritivas, sobretudo para as variáveis de caracterização.

Assim, em termos de estatística descritiva, apresentam-se quadros de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

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

### Resultados

Como já foi referido, o objectivo principal deste estudo consistia em saber se os docentes do ensino superior português utilizam os portefólios de ensino-aprendizagem, como e porquê o fazem.

#### Participantes

Participaram neste estudo 290 indivíduos, docentes do ensino superior, sendo que um pouco mais de metade (56%) são do sexo feminino.

A idade apresenta um valor médio de 44,0 anos, com uma dispersão de valores de 22%. Os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 25 e 68 anos.

No que respeita às áreas de formação, estas são muito variadas, com as mais frequentes a serem a Economia, Gestão, Direito, Geografia, História, Ciências da Educação, Linguística e Matemática.

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

Na amostra, o tempo de leccionação apresenta um valor médio de 16,6 anos, com uma dispersão

de valores de 56%. Os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 1 e 41 anos. Não responderam a esta questão 12 docentes.

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

Note-se, em primeiro lugar que 56,2% da amostra não responde à questão “nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”. Das respostas válidas, 30,7% utilizam portefólios (correspondentes a 13,4% do total da amostra) (cf. tabela 1).

**Tabela 1. Respostas dadas à questão “nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”**

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

Fonte: autores.

As análises subsequentes, incidem apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portefólios?”.

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

A análise seguinte permite saber se os docentes utilizam os portefólios enquanto ferramenta

**Tabela 2. Respostas dadas à questão “que tipo de portefólio utiliza?”**

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

Fonte: autores.

de avaliação ou enquanto estratégia de apoio ao ensino.

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

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

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

No que respeita à utilização de portefólios enquanto ferramenta de avaliação, procuramos saber de que forma é que os docentes o fazem, bem como saber quais os critérios de avaliação por eles utilizados.

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

Quando questionados sobre os critérios utilizados para a avaliação dos portefólios (“Estabelece, de antemão, alguns critérios?”), novamente 20 indivíduos não respondem. Dos restantes, 17 (43,6%) respondem afirmativamente e apontam 51 critérios diferentes, sendo o mais frequente (10 respostas) “conteúdos/elementos recolhidos”. Há ainda 06 respostas que vão no sentido da estruturação

do trabalho, 05 que valorizam a adequação ao tema/tarefa e 05 que valorizam a apresentação e a discussão do trabalho.

Quanto aos motivos que levaram os docentes a utilizar portefólios na avaliação, temos novamente 20 não respostas. Após a categorização das respostas dos restantes 19 indivíduos, constatamos que o principal motivo apontado é a avaliação de competências, referido 08 vezes. É também de referir o “estimular a motivação dos alunos”, apontado 03 vezes e o “estimular o trabalho de pesquisa dos alunos”, apontado 2 vezes.

No que concerne à utilização de portefólios, enquanto método de apoio ao ensino, procurámos analisar como é que os docentes utilizam os portefólios enquanto estratégia de suporte ao ensino e também porque o fazem.

Nestas questões, optámos por não categorizar as respostas, devido à sua grande diversidade, e também porque assim permite-nos perceber melhor a opinião dos respondentes.

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

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

### Discussão

Em função dos dados obtidos, procuraremos analisar os resultados, no sentido de obter resposta ao objectivo que definimos para este trabalho. Deve-

mos, no entanto, salientar que, dadas as características deste estudo, não poderemos generalizar os resultados para toda a população de docentes do ensino superior.

Desta forma, podemos constatar que, relativamente ao objectivo principal, saber se os docentes utilizam os portefólios de ensino-aprendizagem, 30,7% dos docentes que respondem à questão, fazem-no afirmativamente. Esta é uma percentagem relativamente baixa, que poderá ser explicada, pelo menos em parte, pela falta de conhecimento que os docentes do ensino superior têm sobre esta ferramenta. De facto, aquando da aplicação do questionário, vários docentes entraram em contacto connosco com o objectivo de obterem algumas explicações sobre portefólios, nomeadamente o que são e para que servem. No que respeita a saber que tipo de portefólio utilizam os docentes, podemos afirmar que, dos 39 docentes que responderam à questão, 71,8% utilizam o portefólio digital, ao passo que 46,2% utilizam uma versão mais “tradicional” a que chamamos de papel e lápis, ou seja, sem recorrer às novas tecnologias na sua apresentação. Apesar do papel e lápis ainda ser muito utilizado, parece aqui que as novas tecnologias estão também a ser aproveitadas.

Pretendíamos também saber se os docentes utilizam os portefólios enquanto ferramenta de avaliação e como o fazem. Podemos verificar que 66,7% dos docentes participantes neste estudo utilizam os portefólios como uma ferramenta de avaliação, fazendo-o das mais variadas formas. A maioria dos docentes diz elaborar um guião do portefólio, que servirá como orientador para os alunos, no desenvolvimento do mesmo, e 43,6% dos respondentes estabelecem, de antemão, alguns critérios para a avaliação dos portefólios. Estes critérios são, por exemplo, o conteúdo/elementos recolhidos, que engloba o maior número de respostas. São também referidos outros critérios como a estruturação do trabalho, adequação ao tema/tarefa, apresentação e discussão do trabalho, expressão escrita, objectividade, rigor científico, apresentação estética, criatividade/originalidade, reflexão sobre aspectos relevantes e clareza, entre outros. Chamamos a atenção para a reflexão, que apesar de ser um aspecto fundamental na elaboração de portefólios, é referida apenas por 3 participantes.

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

O último objectivo acessório que definimos era saber se os docentes do ensino superior utilizam os portefólios enquanto estratégia de suporte ao ensino e como o fazem.

Através dos dados, verificamos que 79,5% dos docentes utilizam, de facto, os portefólios enquanto método de apoio ao ensino, fazendo-o das mais variadas formas. Chamamos no entanto a atenção para o facto das respostas dadas irem no sentido de permitir um maior envolvimento e motivação dos alunos (“... para tentar dar resposta à necessidade de acompanhar os estudantes...”; “para facilitar a vida aos alunos”; “permite desenvolver a autonomia dos alunos...”).

Quando pedimos aos docentes que especificassem de que forma é que utilizam os portefólios, as respostas também são muito variadas. Assim, enquanto alguns docentes se limitam a disponibilizar alguns elementos aos alunos, outros parecem percorrer todo um percurso, com os alunos, de desenvolvimento de trabalhos, acompanhando-os e orientando-os até alcançarem os objectivos propostos.

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

Este estudo apresenta várias limitações, sendo que a principal está relacionada com a amostra. Apesar de termos tido um grande número de respostas ao questionário (290), apenas 39 docentes respondem dizendo utilizar portefólios de ensino-aprendizagem. Para além disto, a amostra não foi

aleatória, mas sim de conveniência, sendo apenas abordados os docentes que têm endereço de correio electrónico e que o utilizam. Todas estas razões impossibilitam e inviabilizam a generalização dos resultados. Também o questionário utilizado na recolha dos dados carece de algumas melhorias, caso seja utilizado em investigações futuras, nomeadamente no que concerne ao tempo que demora o seu preenchimento. Assim, este poderá beneficiar com a substituição de algumas questões abertas por questões fechadas, com opções de resposta. Poderá ser também muito vantajoso aplicar o questionário presencialmente, para assim podermos complementar e/ou clarificar algumas respostas dadas.

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

### Resumo

Numa altura em que o ensino superior passa por profundas mudanças e se pretende um ensino cada vez mais centrado no aluno, os portefólios de ensino-aprendizagem surgem como uma ferramenta a utilizar, porque versátil e com inúmeras potencialidades. Este artigo dá conta dos resultados obtidos com docentes do ensino superior, em que procurámos saber se estes recorrem à utilização de portefólios de ensino-aprendizagem, nas unidades curriculares que leccionam. Procurámos, igualmente, perceber de que formas estes são utilizados. O estudo desenvolvido é de cariz exploratório, basicamente descritivo e interpretativo, que não tem pretensões de generalizar para toda a população docente. Para a recolha de dados, elaborámos e aplicámos um questionário, que foi respondido por 290 docentes do ensino superior público, universitário e politécnico. Da análise dos resultados obtidos, verificamos que, dos docentes inquiridos, a percentagem dos que utilizam os portefólios no processo de ensino-aprendizagem não é muito elevada.

*Palavras-chave:* ensino, aprendizagem, portefólio, estratégias, docentes, ensino superior.

## Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Brasil: Cortez Editora.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 93-100). Lisboa: Edições Colibri.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Aurbach, E. (2006). *About portfolios* (consultado a 6 de Abril, 2009): <[http://www.aurbach.com/files/About\\_Portefolios.pdf](http://www.aurbach.com/files/About_Portefolios.pdf)>.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Baginha, M. L. (1999). *Dinâmica de grupo*. Lisboa: IIEFP.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, H. C. (2002). *Electronic portfolio handbook* (consultado a 6 de Abril, 2009): <<http://electronicportefolios.org/handbook/handbook.pdf>>.
- Barrett, H. C. (2005a). *The Research on Portefolios in Education* (consultado a 6 de Abril, 2009): <<http://electronicportefolios.org/ALI/research.html>>.
- Barrett, H. C. (2005b). *White Paper - Researching Electronic Portefolios and Learner Engagement* (consultado a 6 de Abril, 2009): <<http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>>.
- Bates, T. (2008). *What is e-learning?* (consultado a 01 de Junho, 2009): <<http://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-e-learning/>>.
- Bidarra, G. & Festas, I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 175-195.
- Cachapuz, A. F. (2000). A procura da excelência na aprendizagem. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (eds.), *Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (consultado a 16 de Fevereiro, 2008): <<http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000,%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>>.
- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-62). Lisboa: Edições Colibri.
- Coll, C. (1992). As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In L. B. Leite (ed.), *Piaget e a Escola de Genebra* (pp. 164-196). São Paulo: Editora Cortez.
- Dias, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 63-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora*: <<http://www.infopedia.pt>>.
- Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco (sd). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (consultado a 28 de Maio de 2009): <[http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo\\_pos/UNKNOWN\\_PARAMETER\\_VALUE.doc](http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo_pos/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE.doc)>.
- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F. F., Viseu, F., et al. (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior. Um estudo na Universidade do Minho* (consultado a 3 de Março de 2009): <<http://www.gaqe.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>>.
- García, M. I. & Melo, J. M. (2008). A theoretical approach to the digital portefolio - a strategic method ok knowledge management in the university. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (eds.), *E-portefolio in education: practices and reflections* (pp. 21-35). Coimbra: Associação de Professores de Sintra.
- Gomes, M. J. (2006). *Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas* (consultado a 6 de Abril, 2009): <[http://moodle.eb23-drjoaquimbarros.edu.pt/file.php/10/portefolios\\_digitais.pdf](http://moodle.eb23-drjoaquimbarros.edu.pt/file.php/10/portefolios_digitais.pdf)>.

- Gomes, M. J. (2008). Educational potential of e-portefolios - from student learning to teacher professional development. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (eds.), *E-portefolio in education: practices and reflections* (pp. 13-20). Coimbra: Associação de Professores de Sintra.
- Gonçalves, S. (2001). *O estudo científico da aprendizagem: as perspectivas behaviorista, cognitivista e sócio-cognitiva*. Colectânea de Textos - Teorias da Aprendizagem, Práticas de Ensino: contributos para a formação de professores (consultado a 5 de Maio, 2009): <[http://esec.pt/~susana/Publicacoes\\_files/susana\\_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf)>.
- Gonçalves, M. L. (2004). *Portefolio: um instrumento de avaliação* (consultado a 11 de Maio, 2009): <<http://portefolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/1.PortefolioAPPI04.pdf>>.
- Gonçalves, M. L. (2006). *Portefolio: aprender, ensinar, formar* (consultado a 10 de Maio, 2009): <<http://portefolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/11.PortefolioBraga06.pdf>>.
- Gonçalves, M. L. (2008). *Portefolio, uma ferramenta pedagógica* (consultado a 10 de Maio, 2009): <<http://portefolio.alfarod.net/descricao.php>>.
- Grusko, R. (1998). Realizing the Power of Reflection. In G. Martin-Kniep (ed.), *Why am I doing this? Purposeful Teaching Through Portefolio Assessment* (pp. 99-111). Portsmouth: Heinemann.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the portefolio: principles for practice, theory, and research*. New Jersey: Hampton Press.
- Kilbane, C. R. & Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portefolio handbook: a how-to guide for educators*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Klenowski, V. (2000). Portefolios: promoting teaching. *Assessment in Education*, 7(2), pp. 215-236.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-conteúdos - Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, J. (2004). Problem-based learning in organizational behavior class: solving students' real problems. *Journal of Management Education*, 28(5) 578-590.
- Nichols, M. (2008). *E-learning in context* (consultado a 01 de Junho, 2009): <<http://akoaootearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf>>.
- Patrício, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior: urgência, problemas e perspectivas - Da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 73-82). Lisboa: Edições Colibri.
- Petrosino, A. (sd). *Background knowledge and theory* (consultado a 01 de Junho, 2009): <<http://college.cengage.com/education/pbl/background.html>>.
- Raposo, N. (1996). Desenvolvimento e formação do pessoal do ensino superior. *Anais Universitários. Ciências Sociais e Humanas. In memoriam Dr. Duarte Simões. Número especial*, 139-154.
- Reimão, C. (2001). Apresentação do colóquio. In C. Reimão (ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 19-28). Lisboa: Edições Colibri.
- Rief, L., Finnegan, M. & Gannett, C. (2000). Who's the teacher? In B. S. Sustain & J. H. Lovell (eds.), *The portefolio standard: how students can show us what they know and are able to do* (pp. 62-76). Portsmouth: Heinemann.
- Rodriguez-Farrar, H. B. (2006). *The teaching portefolio: a handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows* (consultado a 11 de Maio, 2008): <[http://www.brown.edu/Administration/Sheridan\\_Center/publications/handbooks/teach\\_port.pdf](http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/handbooks/teach_port.pdf)>.
- Sá-Chaves, I. (2000). Portefolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão. Formação de professores. *Cadernos Didáticos - Série Supervisão N. 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólio reflexivo e os “portefolios” reflexivos (também) trazem gente dentro* (consultado a 23 de Julho, 2008): <<https://woc.esec.pt/esec/getFile.do?tipo=2&id=3710>>.
- Santos, H. E. (2008). *Portefólios digitais como recurso e estratégia para o desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolio a theoretical activity. In N. Lyons (ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Silva, A. P. (sd). *Avaliação de competências com portefólio* (consultado a 11 de Maio, 2008): <[http://www.proformar.org/revista/edicao\\_20/ava\\_comp\\_portefolio.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_20/ava_comp_portefolio.pdf)>.
- Silva, N. M. (2006). *O portefólio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional. Um estudo na formação pós-graduada*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Sustein, B. S. (2000). Be reflective, be reflexive, and beware: innocent forgery for inauthentic assessment. In B. S. Sustein & J. H. Lovell (eds.), *The portfolio standard: how students can show us what they know and are able to do* (pp. 3-14). Portsmouth: Heinemann.
- Sustein, B. S. & Lovell, J. H. (2000). *The portfolio standard: how students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth: Heinemann.
- Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 10-27.
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C. et al. (2002). *Concepções de pedagogia universitária. Um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L. R., Gomes, C. et al. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEEd.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

**Fecha de recepción: 30 de marzo de 2010**  
**Fecha de aceptación: 24 de enero de 2011**

## Anexo A

### Questionário apresentado aos docentes do ensino superior (disponibilizado em: <www.surveymonkey.com>)

Este questionário destina-se a recolher informação para a realização de um trabalho intitulado: A instrumentalidade dos portfólios de ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária<sup>1</sup>.

A sua resposta é muito importante para este trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. Todos os dados recolhidos são confidenciais e serão alvo de tratamento estatístico.

Assinatura do investigador

1. Sexo
2. Idade
3. Área de formação
4. Grau académico
5. Há quantos anos lecciona
6. Função/categoria
7. Área científica de leccionação
8. Unidades curriculares leccionadas
9. Tipo de aulas (T/TP/P/OT)
10. Nas unidades curriculares que lecciona, que estratégias de ensino-aprendizagem utiliza?
11. Porque é que optou por utilizar cada uma destas estratégias?
12. Especifique como o faz.
13. Nas unidades curriculares que lecciona, recorre à utilização de portfólios?  
Continuar apenas em caso afirmativo
14. Que tipo de portfólio utiliza?
  - a. Digital
  - b. “Papel e lápis”
  - c. Outro
15. Qual a sua função: estratégia de avaliação ou estratégia de apoio ao ensino?  
Relativamente à utilização de portfólios enquanto ferramenta de avaliação:
16. Quando pede aos alunos que entreguem um portfólio, que tipo de orientações lhes dá?
17. Estabelece, de antemão, alguns critérios?
18. Que tipo de documento espera receber? Especifique.
19. Porque é que optou por utilizar portfólios na avaliação?
20. Quais os critérios de avaliação (dos portfólios) que utiliza?
21. Este ano lectivo é a primeira vez que utiliza este tipo de método?
22. Se não, quais os resultados dos anos anteriores?
23. Para o próximo ano lectivo, pensa manter esta estratégia? Porquê?  
Relativamente à utilização de portfólios enquanto método de apoio ao ensino:
24. Especifique como o faz.
25. Porque é que optou por utilizar esta estratégia?

<sup>1</sup> Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira.