

Práticas Inovadoras no Ensino Superior

Maria Palmira Alves, José Carlos Morgado, Ana Raquel Lemos,
Susana Cruz Rodrigues, Susana Oliveira Sá

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo:

O Processo de Bolonha induziu alterações significativas nos modos de ensinar, de avaliar e de aprender no Ensino Superior, conduzindo à reconfiguração do papel do estudante e do docente. A literatura sobre esta temática destaca a importância da articulação entre o ensino e a avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, salientando que a introdução de métodos de ensino-aprendizagem em que estes tenham uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação (Alves, 2011). Orientados por esta problemática, realizámos uma investigação qualitativa, cujo corpus é constituído por 310 artigos em periódicos, abrangendo o período entre 2006-2008. Utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977) para redução e categorização dos dados. Os resultados revelam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação suportam muitos programas de avaliação das aprendizagens, quer em contextos presenciais, quer a distância; a avaliação formativa tem cada vez maior implementação e as práticas de autoavaliação e o *feedback* assumem um lugar central; a avaliação por pares e a utilização de portefólios são métodos inovadores que possibilitam ao estudante ser construtor da sua própria formação, uma vez que lhe é dada a oportunidade de analisar e negociar os critérios que estarão na base da avaliação. Por seu lado, o docente assume-se como um facilitador deste processo, ao reunir as condições e os espaços que permitam ao estudante problematizar, investigar, questionar, propor e descobrir.

Introdução

Esta comunicação enquadra-se no projecto de investigação *Ensino, Avaliação e Aprendizagem no Ensino Superior*, financiado pela FCT¹, envolvendo quatro universidades portuguesas e três brasileiras, e tem como principais objectivos descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras e compreender as relações entre essas práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico.

A realização deste estudo surge no âmbito das alterações introduzidas, no decurso do Processo de Bolonha, nos modos de ensinar, avaliar e aprender no ensino superior, conduzindo à reconfiguração do papel do docente e do estudante.

¹ Referência PTDC/CPE-CED/114318/2009.

Assiste-se, hoje, a uma mudança dos processos de ensino-aprendizagem, consignando ao estudante um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens e ao docente a responsabilidade de criar condições para que isso aconteça. Estas alterações enquadram-se numa mudança de paradigma educacional, em que se procura passar de uma perspetiva objetivista ou técnica de ensino e avaliação (Rodrigues, 2002), associada a objetivos e a fins a atingir, para uma perspetiva mais dialética ou crítica (*idem*), que valoriza, essencialmente, o estudante e a sua aprendizagem.

Este contexto justificou, por si só, uma revisão da literatura que permitisse identificar o estado da arte nestes domínios e propiciar um conjunto de subsídios teóricos que serviram de base à construção do texto que a seguir se apresenta. Uma vez que este texto é o resultado de uma tarefa específica do projecto referenciado, reporta-se a uma análise dos artigos publicados em periódicos da especialidade, publicados no período compreendido entre 2006 e 2008.

Desafios contemporâneos para o Ensino Superior

Ao compreender a importância do Ensino Superior no desenvolvimento das comunidades, a União Europeia iniciou, com a Declaração da Sorbonne, em 1998, a implementação do Processo de Bolonha, visando uma mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que favorecesse a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior mais coeso, transparente, comparável e atrativo.

Trata-se de um processo que encerra desafios e oportunidades, tendo conduzido, em Portugal, a uma reorganização dos currículos como forma de dar resposta às exigências de maior flexibilidade de processos e integração de conhecimentos, procurando assim respostas mais eficazes tanto ao nível da mobilidade, quanto da empregabilidade dos graduados.

Esta reorganização refletiu-se sobretudo ao nível dos planos curriculares com a introdução de ECTS², vulgarmente designados por créditos curriculares, que

² Os ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) constituem um sistema de medida que estabelece, em média, o número

estabelecem uma equivalência de graus e mobilidade de estudantes e docentes a nível europeu e permitem aos estudantes fazerem uma parte do seu percurso académico num outro país. Em Portugal, foi através do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que se introduziu o sistema de ECTS, reconhecendo que este “constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo”. Contrariamente ao sistema tradicional, os ECTS são contabilizados tendo em conta o volume integral de trabalho do estudante (aulas, estudo individual, seminários, trabalho de campo, entre outras atividades), o que obriga a uma reconfiguração dos papéis do estudante e do docente, inserindo-se na mudança de paradigma educacional que referíamos atrás. A aplicação do sistema ECTS pressupõe “uma definição prévia clara dos saberes a serem adquiridos – os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores” (Simão, 2002, p. 257), com vista ao reconhecimento da equivalência académica dos estudos realizados noutras instituições de Ensino Superior pertencentes ao Espaço Europeu.

No contexto atual, marcado pela intensificação de mudanças aos mais diversos níveis e pelo aprofundamento do fenómeno da globalização, torna-se imprescindível que as instituições de Ensino Superior, bem como os agentes que nelas se inserem, sejam capazes de lidar com as complexas exigências da sociedade, os avanços do conhecimento científico e os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo. Neste sentido, o Ensino Superior, nomeadamente as universidades, deverão ampliar a sua influência sobre a aquisição de competências profissionais, pois “já não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui” (Zabalza, 2004, p. 69), na medida em que a universidade embora tendo uma importante função no processo de formação não o esgota.

É nesta ordem de ideias que os discursos sobre a mudança educativa nos remetem para a necessidade de adoptar práticas curriculares inovadoras, só passíveis de concretizar na base de um paradigma de ensino-aprendizagem que faça da flexibilização curricular, do desenvolvimento de competências e da articulação curricular os seus principais esteios.

Para que isso seja possível, é necessário que o currículo seja entendido como uma proposta de trabalho aberta que ganha sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem no seio da instituição educativa e que os professores e os estudantes se assumam como decisores curriculares.

Por seu turno, a flexibilização curricular, enquanto pressuposto inerente à mudança e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, pressupõe que professores e estudantes se apropriem da gestão do currículo e se envolvam na construção, operacionalização e avaliação de projectos curriculares adequados às situações reais (Roldão, 2000), que, por permitirem conferir sentido e significado ao que se aprende na escola, concorrem para tanto para uma maior igualdade de oportunidades, quanto para o sucesso de todos os que neles participam.

Importa referir que a flexibilização do currículo é uma via propícia para a sua articulação, possibilitando aos estudantes que intervêm nesse processo a tomada de consciência sobre a pluralidade disciplinar que caracteriza os seus percursos formativos e o desenvolvimento de competências de tomada de decisão, essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da tolerância e do empreendedorismo. Por outro lado, ao nível dos professores, a flexibilização e articulação curriculares surgem associadas ao propósito de promover a comunicação e a partilha entre pares, esbatendo a excessiva compartimentação dos saberes disciplinares. A articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, surge, assim, como uma oportunidade de “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010). O conceito de articulação curricular circunscreve-se, ainda, “à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (*idem*).

Cumpridos que sejam os propósitos enunciados, estarão garantidas as condições, os recursos e as oportunidades de aprendizagem que permitam aos estudantes desenvolver um conjunto de competências – técnicas e transversais –, com vista a assegurar um perfil profissional competitivo (Alves, 2003), capaz de corresponder às exigências do mercado de trabalho (Andrews & Higson, 2008).

A importância do desenvolvimento de competências é assegurada, por si só, pela questão da empregabilidade, amplamente reforçada no Comunicado de Londres (2007), sendo reconhecidas como fundamentais para garantir a competitividade no mercado de trabalho por parte dos graduados. Tendo em conta a sua relevância, importa problematizar de que forma são consideradas na organização, planificação e desenvolvimento do currículo.

Definindo competência como um saber em uso (Perrenoud, 1999), torna-se necessário criar espaços e tempos que permitam mobilizar atitudes, saberes, capacidades de ação e comportamentos, uma vez que o conceito de competência não se restringe à mera apropriação de conteúdos, implicando preferencialmente a sua aplicação numa determinada atividade, contexto ou situação:

(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos” (Roldão, 2003, p.24).

A efectividade da mudança paradigmática que vimos referindo só é viável pela consecução de um processo de avaliação que, numa lógica interativa, permita transformar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação num espaço dialógico, crítico e emancipador, cuja principal função é o desenvolvimento de procedimentos de (auto)regulação dos processos formativos pelos estudantes. A avaliação enquanto práxis, exige a elaboração de um referencial comum de orientação das aprendizagens que, para além de permitir adequar estratégias individuais e coletivas (Alves, 2004), viabiliza uma efectiva flexibilização e articulação do currículo, com recurso a uma utilização sistemática do feedback.

Em síntese, e tendo em atenção o objecto de investigação subjacente ao projecto que está na base deste trabalho, a compreensão das relações entre as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior e a melhoria do sucesso académico dos estudantes, está directamente relacionada com “a possibilidade de a avaliação se constituir, preferencialmente, como um espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação no propósito de uma construção coletiva de sentido(s)” (Alves & Machado, 2008, p. 99).

Metodologia da Investigação

A metodologia da investigação adoptada foi de índole qualitativa, uma vez que se privilegiaram os métodos descritivo e interpretativo, numa perspectiva de cariz hermenêutico.

Tendo subjacentes os objectivos do estudo, realizaram-se pesquisas de artigos relacionados com a temática em análise, em periódicos publicados entre os anos de 2006 e 2008. Para o efeito, recorreremos a algumas bases de dados, nomeadamente, o ERIC (The Educational Resources Information Center) e a *b-on* (Biblioteca do Conhecimento Online).

Nessas pesquisas foram combinadas as palavras-chave “assessment”, “teaching”, “learning” e “higher education”, produzindo um total de 18944 resultados na base de dados ERIC e 11756 resultados na base de dados *b-on*. Posteriormente, com a mesma combinação de palavras-chave, na base de dados ERIC, foi reduzida a pesquisa pelo ano de publicação, isto é, em vez de se pesquisar de 2006 a 2008, foi pesquisado de 2006 a 2006, de 2007 a 2007 e de 2008 a 2008. Neste último ano, foi ainda adicionada a palavra-chave “perceptions”. Desta combinação resultaram 5285 entradas em 2006, 6456 entradas em 2007 e 7203 entradas em 2008.

Numa primeira leitura, seleccionaram-se os artigos que mais directamente estavam relacionados quer com a problemática da avaliação no ensino superior, quer com os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados. Daí resultaram 310 artigos que, posteriormente, foram sujeitos a análise de conteúdo, tendo desse processo emergido as seguintes categorias – (i) E-learnig / Tecnologias da informação e da comunicação (TIC), (ii) *feedback*, (iii) avaliação por pares e (iv) e-portefólios –, todas elas desenvolvidas numa lógica de avaliação formativa dos processos de ensino-aprendizagem.

Análise e discussão dos resultados obtidos

Um dos principais propósitos desta tarefa era identificar que métodos de ensino/aprendizagem têm sido introduzidos no ensino superior, de modo a facilitar a participação dos estudantes nesse processo, e que impactos têm produzido em

termos de avaliação e sucesso educativo. Foi nesse sentido que analisámos os registos das investigações realizadas durante o período em análise para, a partir daí, identificarmos alguns contributos teóricos, metodológicos e práticos que têm possibilitado a concretização, ainda que “tímida”, das mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, constituindo-se naquilo a que poderemos chamar propostas inovadoras de ensino-aprendizagem-avaliação.

A análise efectuada permitiu compreender que a avaliação formativa tem cada vez maior implementação e identificar quatro categorias consideradas relevantes para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior. Dadas as limitações de espaço a que estamos sujeitos, realizámos a análise das categorias *E-learning/TIC*, *feedback*, *avaliação por pares* e *e-portefólios* de uma forma individual, sem, contudo, deixar de ter consciência da importância e inevitabilidade da sua interrelação e complementaridade.

E-learning / TIC

O uso da internet está a tornar-se uma prática diária, constituindo quer um acervo de informação disponível e acessível a vários grupos, quer um recurso pedagógico facilmente mobilizável em distintos ambientes de ensino – “e-learning provides information that is then easily accessible and available” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 101) –, quer, ainda, um contacto permanente entre os diferentes agentes educativos, podendo ser difundida e partilhada a informação a qualquer hora e a partir de qualquer local (Liaw, 2008).

De facto, as TIC são hoje um dos métodos de ensino e de aprendizagem incontornáveis no ensino superior: “the use of the internet and web-based forums is emerging as a frequent addition to or feature of learning methods in Higher Education” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 96). Nas dinâmicas de ensino a distância gera-se um ambiente comunicacional em que os estudantes e os professores não só partilham informação, como também decidem o modo como usá-la. Além disso, tais ambientes permitem que os professores mantenham um contacto permanente com os seus colegas, disponibilizem instrumentos e questões para que os estudantes possam ir avaliando os seus conhecimentos, recebendo, quase de imediato, um feedback sustentado sobre o seu desempenho.

O e-learning, para além de permitir quebrar barreiras entre países, instituições, disciplinas e línguas, permite o desenvolvimento e/ou melhoria de competências pessoais, tais como o diálogo crítico entre os estudantes (Rohleder *et al.*, 2007), entre os estudantes e os professores, bem como entre os demais agentes educativos envolvidos nesse processo. Ainda no domínio das competências, o estudo de Francescato, Mebane, Solimeno e Tomai (2008) demonstrou que o desenvolvimento de certas competências profissionais é mais eficaz através de uma aprendizagem assíncrona colaborativa *online* do que na maior parte dos contextos educativos presenciais. Daí que a aprendizagem colaborativa assistida por computador possa propiciar oportunidades educacionais inovadoras, adaptando-se a necessidades específicas dos estudantes, tais como ritmos de aprendizagem, de gestão do tempo e de estratégias de estudo.

Todavia, urge ressaltar que, o uso das TIC, nomeadamente o E-learning, não está desprovido de fragilidades e/ou lacunas que podem, em certos casos, gerar até alguma desigualdade, como, por exemplo, no acesso aos computadores e à internet, deixando em desvantagem os estudantes que apenas acedem a estes programas na instituição de ensino. Uma outra situação, referida por Lapointe e Reissetter (2008), diz respeito à forma como professores e estudantes conceptualizam a comunidade virtual, atribuindo-lhe uns grande utilidade, encarando-a outros como supérflua e inconveniente. Acresce, ainda, o facto de, em algumas situações, a utilização das TIC não acrescentar qualquer mais valia às estratégias e práticas estandardizadas de ensino-aprendizagem-avaliação, contribuindo essencialmente para as perpetuar.

Em suma, se as TIC e o E-learning se revelam contributos essenciais para a mudança das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, permitindo desenvolver competências essenciais no ensino superior, é preciso ter em linha de conta que a sua utilização pode viabilizar práticas formativas de teor muito distinto, isto é, práticas que facilitam uma efectiva emancipação dos sujeitos ou, pelo contrário, favorecem o controlo e a reprodução.

Feedback

Um outro aspecto importante nas práticas que professores e estudantes desenvolvem para configurar/concretizar os processos de ensino-aprendizagem-

avaliação é o *feedback* proporcionado aos/pelos vários intervenientes nesse empreendimento. Tratando-se de processos que se consubstanciam pela realização de uma série de actividades que envolvem conhecimentos, atitudes, procedimentos, capacidades e competências, a informação disponibilizada é fundamental para que cada um dos agentes que neles participam se possam apropriar quer das finalidades a concretizar, quer dos progressos conseguidos, quer, ainda, dos aspectos a melhorar de modo a concretizar-se o tão almejado sucesso educativo.

A este propósito, Mahony e Polos (2003) consideram que o *feedback* eficaz é um elemento estratégico no ensino e na aprendizagem, embora reconheçam que com a generalização do uso do *feedback* se tornou necessário conhecer as opiniões dos estudantes sobre esta prática e sobre a sua relevância nos processos de aprendizagem. Os estudos que realizaram permitiram-lhes concluir que o *feedback* aumenta a motivação dos estudantes e favorece a sua aprendizagem: “*feedback was used to enhance motivation and learning, encourage reflection and clarify understanding*” (Mahony & Polos, 2008, p. 144). Estes resultados foram confirmados por outra investigação realizada por Lizzio e Wilson (2008) sobre as percepções dos estudantes acerca do *feedback* recebido sobre diversos trabalhos de avaliação, tendo os mesmos verificado que os estudantes reconheciam essa prática como encorajadora e justa.

Em idêntica linha de pensamento, Weaver (2006, p. 379), num estudo que realizou com quarenta e quatro estudantes das faculdades de Negócios e *Art & Design*, para explorar as suas percepções sobre o *feedback* (escrito) fornecido pelo tutor, constatou que os estudantes consideram que os comentários que recebem são importantes porque, além de os ajudar a reconhecer as suas potencialidades e as suas fraquezas, contribuem para melhorar os seus trabalhos: “*respondents confirmed that feedback containing constructiv comment was necessary for improvement*”.

Os resultados do estudo realizado por Mahony e Polos (2008) permitiram, ainda, identificar três aspectos que, pela sua pertinência, devem ser objecto de análise e reflexão futuras, de modo a tornar a utilização do *feedback* mais profícua e proveitosa para os estudantes. Em primeiro lugar, e embora os estudantes reconheçam a preponderância do *feedback* na melhoria das suas aprendizagens,

consideram que a sua utilização deve ser mais eficaz do que é na realidade, o que implica que sejam trabalhadas as suas potencialidades e lhes seja dedicado mais tempo. Em segundo lugar, e uma vez que a eficácia do feedback é, essencialmente, da responsabilidade dos docentes, os estudantes consideram que é importante a não generalização dos comentários, o que implica a sua adequação à singularidade de cada estudante e à especificidade trabalho. Caso, contrário, corre-se o risco da rotinização e desvalorização do próprio *feedback*, retirando-se-lhe o carácter inovador que supostamente assumiria. Por último, o feedback não poderá restringir-se à informação sobre o trabalho efetuado e respectiva classificação, devendo sobretudo ser utilizado para apoiar a reflexão e dotar o estudante de capacidades que deverá mobilizar em trabalhos futuros, com impacto positivo no seu futuro contexto profissional.

Avaliação por pares

Apesar de não ser ainda uma prática muito utilizada no ensino superior, diversas investigações têm revelado que a avaliação por pares é uma prática que concorre para a melhoria do desempenho dos estudantes, baseando-se, predominantemente, na revisão e análise dos comentários efetuados pelos seus colegas (Teng & Tai, 2007). Utilizamos o conceito de avaliação por pares no sentido que lhe é conferido por Topping (1998, p.250): “Peer assessment is defined as ‘an arranged in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality, or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status’”.

Ao mesmo tempo, Van der Berg & Admiraal (2006) sustentam que os professores consideram este método de avaliação muito eficaz no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na medida em que os envolve, os responsabiliza e aprofunda a interação entre eles.

A validade e pertinência destas práticas foi posteriormente confirmada por Tseng & Tai (2007), num projecto de investigação que envolveu um número considerável de professores e respetivos estudantes, ao longo que qual trabalharam com grupos diferenciados. Num dos grupos (o grupo de controlo), os trabalhos de avaliação envolviam procedimentos da responsabilidade do professor (heteroavaliação) e da responsabilidade dos estudantes (auto-avaliação). No outro

grupo (grupo experimental), em vez do recurso a práticas de auto-avaliação, os estudantes utilizaram como metodologia a avaliação por pares. Concluiu-se que as classificações resultantes dos grupos experimentais eram equivalentes às atribuídas pelos professores, manifestando-se no outro grupo bastantes discrepâncias entre uma e outras, o que levou os autores do estudo a concluir que “...conferred on a high correlation between peer assessment grading and teacher assessment, indicating high validity of peer assessment” (*idem*, p. 1164).

Para além dos aspectos enunciados, a avaliação por pares enfatiza, ainda, a aprendizagem colaborativa, ao permitir que os estudantes se avaliem mutuamente e, em conjunto, melhorem os seus projectos individuais. Aliás, o trabalho colaborativo é significativo na medida em que respeite a individualidade de cada sujeito e contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, a avaliação por pares ao ter no feedback uma das suas dimensões estruturantes contribui para aprofundar o seu sentido e melhorar a sua pertinência, uma vez que dinamiza o diálogo entre o professor e os estudantes e estimula o debate entre eles, impelindo-os a assumir o *feedback* como uma prática pedagógica, melhorando as suas capacidades críticas e argumentativas. Tratar-se-á de uma verdadeira auto-regulação das aprendizagens, processo pelo qual os estudantes serão capazes de, por um lado, atribuir sentido ao conhecimento e, por outro lado, convocá-lo para novas situações.

É neste sentido que consideramos que a simbiose entre avaliação por pares e *feedback* nos permite identificar três perspectivas distintas que se interligam: (1) *feedback correctivo ou de reforço* – o feedback que os estudantes utilizam no decurso dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para melhorarem o seu projecto formativo antes do produto do seu trabalho ser sujeito a avaliação sumativa; (2) *feedback didáctico* – tendo em conta os critérios de avaliação definidos, procura a compatibilização entre a avaliação feita por pares e a avaliação final feita pelo professor; (3) *feedback pedagógico* – estimula o professor a adequar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação às especificidades de cada contexto e às necessidades e interesses dos estudantes, impelindo-o a centrar-se naquilo que é mais significativo para eles e que desejam abordar.

E-portefólio

Tendo em conta que vivemos numa sociedade predominantemente tecnológica, em que os documentos digitais constituem já uma forma de intercâmbio comum e se assiste a uma renovação constante da tecnologia, com inevitáveis consequências a nível pedagógico, os e-portefólios são um dos signos visíveis dessas mudanças, nomeadamente no campo da avaliação das aprendizagens: “e-portfolio is essentially an electronic version of paper-based portfolio, created in a computer environment, and incorporating not just text, but images, audio, video as well” (Butler, 2006, p.10).

Dos vários dispositivos que podem utilizar-se nos domínios da aprendizagem-ensino-avaliação, o (e-)portefólio tem vindo a ser reconhecido como um recurso privilegiado para a aquisição e avaliação de conhecimentos e competências e, por consequência, para viabilizar novas formas de pensar e praticar o ensino e a aprendizagem. Esta ideia é avançada por Wilhelm et al. (2006), ao sustentarem que, com a generalização da utilização da internet, os e-portefólios têm vindo a afirmar-se como uma prática comum, sendo vistos por professores e estudantes como uma forma otimizada de organizar e arquivar os seus trabalhos.

A utilização do e-portefólio pressupõe a organização do conhecimento suportada por uma estrutura web e permite a cada indivíduo “construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo feedback das suas experiências e reflexões” (Dias, 2011, p. 96), tendo em vista um percurso de desenvolvimento pessoal de forma individualizada e, simultaneamente, partilhada.

Tais possibilidades resultam de uma série de vantagens e-portefólio sobre os portefólios em papel, que Butler (2006) identifica como sendo mais do que tecnológico do que conceitual, nomeadamente: (i) a facilidade de manipulação, (ii) a facilidade de reorganização e de pesquisa, (iii) a possibilidade de utilização de diferentes tipos de materiais, bem como a inclusão de sons e imagens, (iv) a facilidade de acesso e de transporte, (v) a possibilidade de ser organizado de não linear e hierarquizada, (vi) a redução de esforço e (vii) a possibilidade de partilha e de feedback mais rápido. É neste sentido que Barrett e Garrett (2009, p 151)

consideram que, para além de uma forma inovar as práticas, o principal desafio com a introdução do e-portefólio é de índole sociocultural e não tecnológica.

Considerações finais

Em jeito de síntese final, importa referir que para conseguir mudar o paradigma de ensino-aprendizagem-avaliação que vigora no ensino superior se torna imprescindível que os professores consigam transformar os desafios que lhes são colocados em oportunidades de renovação/ inovação das práticas que desenvolvem, sob pena de, se o não fizerem, essa incapacidade configurar um retrocesso na evolução pedagógica desse processo de mudança. Além disso, é necessário que os métodos de ensino-aprendizagem utilizados favoreçam a participação dos estudantes, elementos fundamentais nessa mudança paradigmática.

Neste sentido, a análise dos registos da investigação realizada no período de 2006 a 2008, para além de reforçar a importância da transversalidade da avaliação formativa, evidenciou quatro domínios que podem constituir-se como “forças” de renovação/ inovação das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação.

Desde logo, as TIC e o contributo que propiciam ao nível da aprendizagem e da avaliação, tanto em contextos presenciais como de ensino a distância. Em qualquer dos casos, o *feedback*, a avaliação por pares e a utilização de portefólios são reconhecidos como métodos inovadores e que viabilizam a concretização de um dos principais propósitos que devem nortear o ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior: o envolvimento dos estudantes num debate contínuo, que lhes permita problematizar o que fazem, como fazem e para que o fazem, isto é, assumir-se como protagonistas do seu processo formativo.

Uma última nota para realçar a importância do *feedback* na interrelação dos domínios referidos, uma vez que ao dimensionar-se em três perspectivas distintas – *feedback correctivo ou de reforço*, *feedback didáctico* e *feedback pedagógico* – se configura essencial na concretização de processos de ensino-aprendizagem-avaliação mais inclusivos, mais participados e mais consonantes com os interesses, necessidades e expectativas dos estudantes.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. P. (2003). Avaliação de competências. Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, 203-211.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- ANDREWS, J. & HIGSON, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: a European Study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411-422.
- BARRETT, H. & GARRETT, N. (2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. *On the Horizon*, 17 (2), 142-152.
- BUTLER, P. (2006). *Review of the literature on Portfolios and E-Portfolios*. Disponível em <http://www.tss.uoguelph.ca/projets/eresources/review> (consultado em 15.09.2011).
- 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*. Braga: Universidade do Minho.
- FRANCESCATO, D.; MEBANE, M. E.; SOLIMENO, A. & TOMAI, M. (2008). The Influence of Students and Teachers Characteristics on the Efficacy of Face-to-Face and Computer Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 51 (1), 109-128.
- LAPOINTE, L. & REISSETTER, M. (2008). Belonging Online: Students' Perceptions of the Value and Efficacy of an Online Learning Community. *International Journal on E-Learning*, 7 (4), 641-665.
- LIAW, S. (2008). Investigating Students' Perceived Satisfaction, Behavioral Intention, and Effectiveness of E-Learning: A Case Study of the Blackboard System. *Computers & Education*, 51 (2), 864-873.
- LIZZIO, A. & WILSON, K. (2008). Feedback on Assessment: Students' Perceptions of Quality and Effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 263-275.
- MAHONY, M. J. & POULOS, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33 (2), 143-154.
- MORGADO, J. C. & TOMAZ, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação. In A. Estrela *et al.* (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- ROHLER, P.; BOZALEK, V.; CAROLISSEN, R.; LEIBOWITZ, B. & SWARTZ, L. (2007). Students' evaluations of the use of e-learning in a collaborative project between two south african universities. *Higher education*, 56 (1), 95-107.
- ROLDÃO, M. C. (2000). “ *Currículo e Gestão das aprendizagens – As palavras e as práticas*”. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.
- SIMÃO, J. et al. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Trajectos Portugueses. Gradiva.
- TOPPING, K. (1998) Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249–276.
- TSENG, S. C. & TSAI, C. C. (2007). On line peer assessment and the role of the peer feedback: a study of high school computer course. *Computers & education*, 49 (4), 1161-1174.
- VAN den BERG, I.; ADMIRAAL, W. & PILOT, A. (2006). Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (1), 19-36.
- WEAVER, M. R. (2006). Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 399-413.
- WILHELM, L.; PUCKETT, K.; BEISSER, S.; WISHART, W.; MERIDETH, E. & SIVAKUMARAN, T. (2006). Lessons Learned from the Implementation of Electronic Portfolios at Three Universities. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 50 (4), 62-71.
- ZABALZA, M. A. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Legislativas

DECRETO-LEI nº 42/2005, de 22 de fevereiro – Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino Superior e consequente adesão ao Processo de Bolonha