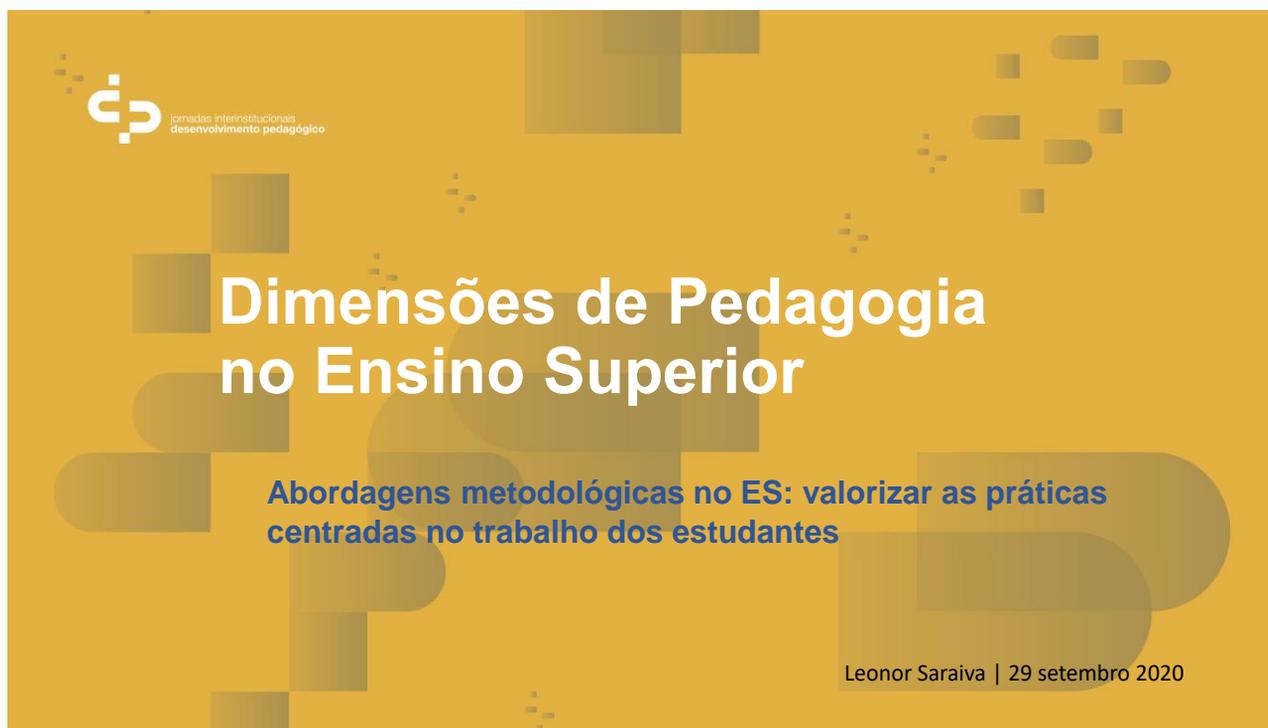




1



2



Desafios que se colocam aos docentes do ensino superior

- **O que ensinar ?**
 - Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (competências)
- **Como ensinar?**
 - Como transferir o conhecimento disponível de forma adequada e com qualidade?
 - Como facilitar a aquisição e o uso do conhecimento?

3



- Os discursos oficiais (pós Bolonha), apontam para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo, para o desenvolvimento de **competências interpessoais**, para o recurso a processos de tutoria e de envolvimento efectivo dos actores educativos no processo de ensinar e de aprender.

Leite e Ramos, 2012

- Muitas das chamadas pedagogias inovadoras exigem currículos em que os alunos tenham um **papel ativo na gestão de sua aprendizagem**; espera-se que desenvolvam os hábitos de metacognição em termos de saber o que cada um já sabe e o que precisa de apreender melhor.

OECD, 2018

4

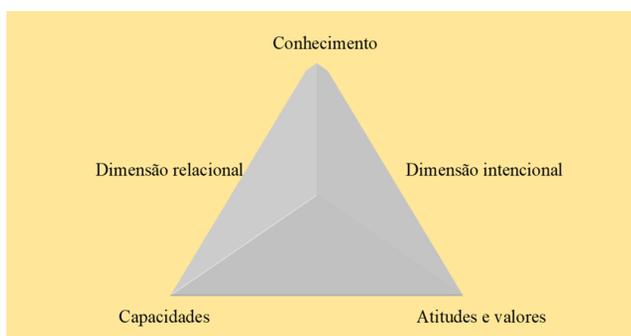


Numa visão mais holística, importa não esquecer a dimensão RELACIONAL de competência no sentido em que se foca na relação entre o indivíduo (ou o grupo) e a situação de aprendizagem (por ex. o trabalho cooperativo – domínio Interpessoal), e a dimensão INTENCIONAL, ou seja, a conceção que cada um tem do trabalho que realiza e do modo como se relaciona com ele (por ex. a sua auto estima, a resiliência – domínio Intrapessoal)

O que ensinar ? (Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)

- As competências entendidas por Jobert (2013, cit. Leite & Ramos, 2012, p. 10) como uma "inteligência prática"- pressupõem a capacidade para desenvolver a inteligência na ação e em situações que jamais são iguais e estáveis.

Dimensões de competência numa visão holística.



Saraiva, L. (2003)

Domínios

Interpessoal
Intrapessoal
Cognitivo

NRC, 2012

5



Como ensinar?

Modalidades de trabalho pedagógico

- A educação baseada no processo instrucional

• Modelo formal $\xrightarrow{\text{tempo}}$ Modelos não formais

tempo



alteração nas relações aluno – PP - professor

**Tecnologias
Competências**

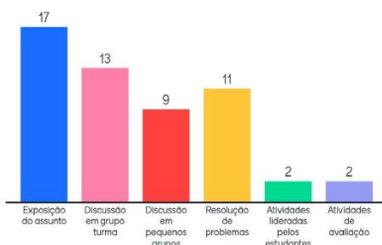
- A educação baseada no processo interacional

**Novos modos de trabalho
/profissões**

6

Que tipo de práticas de ensino usa com maior frequência?

Mentimeter



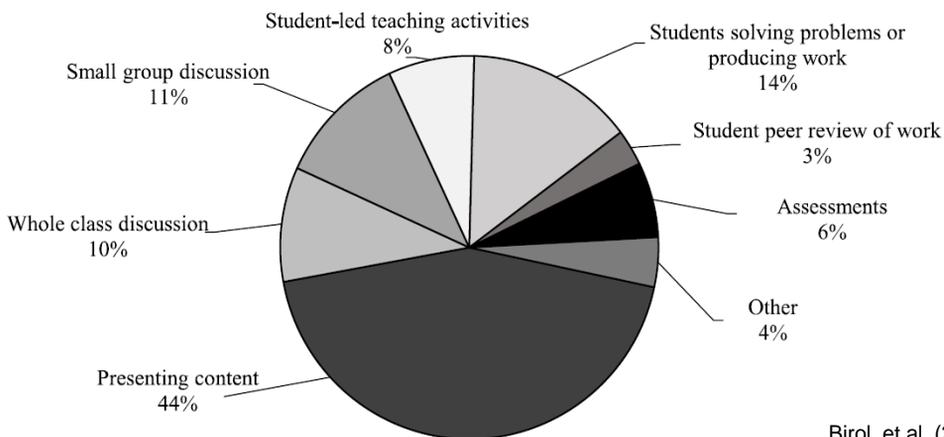
Frequência numérica das modalidades de trabalho pedagógico utilizadas pelos participantes nas suas práticas docentes

18

7

A Universidade de British Columbia Vancouver, Canadá, conduziu um estudo internacional sobre práticas docentes no Ensino Superior. Os dados foram recolhidos com a aplicação de um questionário a docentes com um diferente número de anos de experiência profissional em diversas instituições. O gráfico mostra a distribuição dos tempos médios (no conjunto das instituições participantes) dedicados a diversas atividades de ensino-aprendizagem

Faculty Teaching Practices and Perceptions – tempos médios dedicados a diversas atividades



Birol, et al. (2017)

8



Desafio 1

EXEMPLO	Descrição da atividade
A Enfermagem	Análise do caso de um homem com doença cardíaca. Os objetivos são a realização de um diagnóstico (de enfermagem) e enunciar possíveis intervenções adequadas ao caso. Trabalho em grupo apresentado e discutido na turma.
B Investigação operacional	Exercício que incide na elaboração de um modelo de programação linear. O exercício é resolvido em sala de aula.
C Economia e Macroeconomia	Proposta de elaboração de ficha de leitura. O trabalho decorre em tempo de aula e é continuado fora da aula. Os estudantes são convidados a pesquisar materiais, notícias e relatórios que abordem temas teóricos e práticos. Apresentação à turma e discussão das conclusões.

9



Planear o ensino e a aprendizagem

- Exposição
- Discussão
- Métodos ativos

- ABI- Aprendizagem baseada em Inquérito (IBL- Inquiry Based Learning)
- ABP- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning).
- ABPj- Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL- Project Based Learning).

Camargo, s/d; Souza & Dourado, 2015; Hanney, 2018; Wood, 2003

10



Planear o ensino e a aprendizagem

- **Objetivos** (em termos de competências)
- **Métodos de trabalho** (centrados nas atividades dos estudantes)
- **Avaliação** (formativa e sumativa)

Conhecimento do contexto e dos públicos

Recursos disponíveis

11



Planear o ensino e a aprendizagem

Capacidades cognitivas (níveis de complexidade)

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Recuperação/Memorização	Compreensão	Análise	Utilização do conhecimento
Conhece	Comenta	Argumenta	Comunica resultados
Define	Compara	Ajuíza	Experimenta
Describe	Debate	Avalia	Explica
Designa	Discute	Categoriza	Formula hipóteses
Enuncia	Distingue	Crítica	Formula problemas
Exemplifica	Interpreta	Diagnostica	Planeia/desenha e realiza trabalhos
Identifica	Justifica	Diferencia/discrimina	Resolve problema
Legenda	Palpita	Investiga (pesquisar, selecionar e organizar informação)	Toma decisões
Lista	Relaciona	Pesquisa	Toma posições
Observa	Representa	Prevê	
Relembra			
Seleciona			

Adaptado de Marzano and Kendall (2007)

12

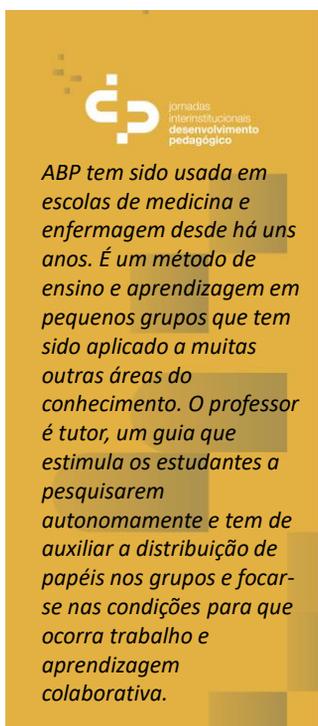


Desafio 2

• O estudante é capaz de:

- 1- Identificar, recolher e selecionar informação, reconhecendo a credibilidade das fontes. Nível 1
- 2- Reconhecer os impactos ambientais das atividades humanas na sua localidade. Nível 1
- 3- Problematizar as interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Nível 4
- 4- Planear uma ação pública sobre as relações CTS, a partir de um acontecimento recente. Nível 4
- 5- Analisar os impactos sociais da C&T na qualidade de vida dos indivíduos. Nível 3

13



ABP- Aprendizagem Baseada em Problemas

- Na aprendizagem baseada em problemas (PBL), os alunos usam “gatilhos” ou pistas a partir de um caso problemático (cenário) para definir seus próprios objetivos de aprendizagem. Posteriormente, eles fazem um estudo independente e autodirigido antes de retornarem ao grupo de trabalho para discutir e refinar o conhecimento adquirido.
- A ABP não trata da solução de problemas em si mesmo, mas usa problemas apropriados para aumentar o conhecimento e a compreensão. O processo é claramente definido e as diversas variações existentes seguem uma série de etapas semelhantes.

Souza & Dourado, 2015; Wood, 2003

14



Etapas	Ações
1	Identificar e esclarecer termos desconhecidos apresentados no cenário; o secretário lista aqueles que permanecem sem explicação após a discussão
2	Definir o problema ou problemas a serem discutidos; todas as ideias diferentes sobre os problemas devem ser consideradas; o secretário regista uma lista de problemas acordados
3	Sessão de “Brainstorming” para discutir o (s) problema (s), sugerindo possíveis explicações com base nos conhecimentos prévios; os estudantes baseiam-se no conhecimento uns dos outros e identificam áreas de estudo aprofundado; o secretário regista todas as discussões
4	Revisão das etapas 2 e 3 e organizar as explicações/soluções provisórias, se necessário (secretário)
5	Formular objetivos de aprendizagem; o grupo chega a um consenso sobre os objetivos de aprendizagem; o tutor garante que os objetivos são focados, alcançáveis, abrangentes e apropriados
6	Estudo privado (todos os estudantes recolhem e organizam informações relacionadas a cada objetivo de aprendizagem)
7	O grupo compartilha os resultados do estudo privado (os alunos identificam seus recursos de aprendizagem e partilham a informação); o tutor verifica a aprendizagem e pode avaliar o grupo

15



ABP- Aprendizagem Baseada em Problemas

Capacidades e atitudes genéricas	
Trabalhar em grupo	Respeitar as visões dos colegas
Presidir a um grupo de trabalho	Avaliar criticamente a literatura
Ouvir os outros	Estudo autodirigido e usar recursos
Registar informação	Comunicar/apresentar resultados

Wood, 2003

16



Referências Bibliográficas

- Birol, G., Briseño-Garzón, A., Han, A., Bates, S. (2017) *Faculty Teaching Practices and Perceptions: A Cross-Institutional Study*. ESERA 2017 eProceedings. https://www.dropbox.com/s/qjp5y89emyr53bh/Part_17_eBook.pdf?dl=0.
- Camargo, A. L. (S/D). O uso das metodologias ativas no ensino superior na construção do processo ensino-aprendizagem: uma revisão da literatura. *Intellectus*, 40(1), 70-87.
- Hanney, R (2018): Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning, *Teaching in Higher Education*, DOI:0.1080/13562517.2017.1421628.
- Martin, J. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers, No. 166, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. J.W. Pellegrino and M.L. Hilton (Eds.), Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Center for Education, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Saraiva, L. (2003). Do currículo ao projeto curricular – notas para um percurso. *Educação e Ensino*, 74, 22-26.
- Souza, S. C. & Dourado, L. (2015). Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS* (31), 5. DOI: 10.15628/holos.2015.2880.
- Wood, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.

17

**Dimensões de Pedagogia
no Ensino Superior**

Português para Fins Académicos
(14:30 - 29.09.20)

Ana Luísa Costa (ana.costa@ese.ips.pt)

18



1. Somos todos professores de língua portuguesa?

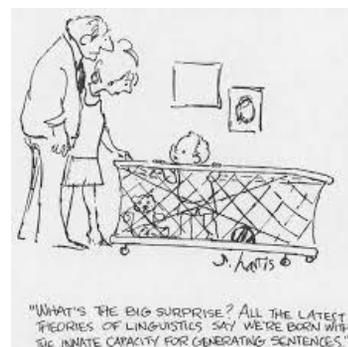
A. Penso que os estudantes devem chegar ao Ensino Superior com um domínio perfeito da língua portuguesa.

B. Penso que a formação superior tem um papel a desempenhar na formação linguística dos estudantes.

Conhecimento da língua

Conhecimento sobre a língua

Conhecimento através da língua



19



1. Somos todos professores de língua portuguesa?

Conhecimento sobre a língua

Domínio de géneros da oralidade e da escrita académica

A. Géneros escolares
Exposição oral
Resumo, síntese
Trabalho académico

B. Géneros académicos
Comunicação
Recensão crítica
Dissertação

20



21

1. Somos todos professores de língua portuguesa?

Conhecimento **através** da língua

ENSINO

- Instrumento de partilha do conhecimento
- Meio de avaliação das aprendizagens

APRENDIZAGENS

- Instrumento de construção do conhecimento
- Meio de expressão do conhecimento, objeto de avaliação



22

2. Os testes são textos? (Amor, 1999)

Recomendações de ordem macroestrutural

- Objetivos do teste.
- Seleção dos objetos de avaliação em relação ao que foi trabalhado em aula.
- Encadeamento lógico dos conteúdos e competências avaliados.
- Equilíbrio de conteúdos e de tipos de operação cognitiva requeridos nos diferentes itens (número de itens, cotação por item).



2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

a) Verificar a existência efetiva da instrução e garantir que a instrução:

- é clara e pertinente
- é exequível nas condições de realização da prova
- não antecipa a resposta total ou parcialmente

Amor (1999)

23



2. Os testes são textos?

Exemplo A

Leia o seguinte texto:

.....
.....

Organize agora a sua resposta:

- a. *identificando o autor;*
- b. *referindo as ideias principais do texto;*
- c. *caracterizando a obra desse cronista.*

Exemplo B

Leia o seguinte texto:

.....
.....

Considere o que estudou sobre as dimensões biológica, cognitiva e social do desenvolvimento da criança.

Amor (1999)

24



2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

b) Evitar verbos ou perífrases verbais vagos, ambíguos ou problemáticos, como

Refira, diga o que sabe sobre, problematize, imagine, destaque, sublinhe, comente, refute...

Para desencadear certos processos mentais, são necessários determinados **produtos lógico-discursivos** de que os estudantes devem estar conscientes.

Amor (1999)

25



2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

c) Sempre que possível, **precisar o produto desejado do ponto de vista discursivo** (lista, título, enumeração, relato, descrição, comentário, resumo, síntese, explicação, etc...)

Exemplo C

Escreva (um texto) sobre X.

 Relatório, artigo científico, resenha, resenha crítica, texto de opinião, texto de apreciação crítica, revisão bibliográfica...

26



2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

d) Controlar os **processos de referência** entre itens (ou alíneas) num mesmo enunciado, usando substitutos lexicais, por um lado, acessíveis e, por outro, não indiciadores de resposta.

Exemplo D

(...)

1.8. *Justifique a resposta que deu em 1.3.*

1.9. *Ilustre-a com uma citação deste texto.*

27



2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

e) Manter a relação entre a instrução e seu objeto em limites **pragmaticamente aceitáveis**.

Exemplo E

Calcule, a partir dos dados fornecidos no quadro A e segundo a fórmula que considere mais adequada a X , o **valor de Y** .

Amor (1999)

28



29

2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

f) Formular uma única instrução por item. Evitar o uso de **gerúndio dependente ou ambíguo**.

Exemplo F

Prove/demonstre que X, transcrevendo uma frase do texto.

Por exemplo, pode desdobrar a instrução:

Prove/demonstre que X. Ilustre a sua resposta com uma frase do texto.

Amor (1999)



30

2. Os testes são textos? Recomendações de ordem microestrutural

g) Delimitar com precisão a extensão e o conteúdo do objeto da questão.

Exemplo G

- a) *De entre as personagens da obra que apresentam uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a quanto a ...*
- b) *De entre as personagens da obra, que apresentam uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a quanto a ...*

Amor (1999)



2. Os testes são textos?

Exemplo H

- a) *Indique a ave que protege os filhotes dos predadores.*
- b) *Identifique as personagens da obra que o autor menciona.*

Exemplo I

- c) *Indique (as) razões que ... (quantas? todas?)*
- d) *Refira (as) regras de... (duas? todas?)*
- e) *Apresente exemplos de... (quantos?)*

Amor (1999)

31



2. Os testes são textos?

Recomendações de ordem microestrutural

- h) *Em alguns tipos de itens, proceder à normalização da estrutura frásica dos enunciados*

Exemplo J

Foram consequências das mudanças verificadas na Europa...

- A. *...alterações no mapa político.*
- B. *...o fim de...*
- C. *...melhoria de...*
- D. *...declínio de...*

Amor (1999)

32



2. Os testes são textos?

Recomendações para a redação de Escolhas-Múltiplas (Ferreira & Neves, 2015)

Regras de construção

- Em itens sequenciais, a resposta a cada um deles deve ser independente dos restantes.
- O tronco do item e as opções devem estar na mesma página.
- Nas **opções falsas**, deve ser evitada a utilização de termos inclusivos, como, por exemplo, *sempre*, *nunca*, *todos*, *nenhuns*.

33



2. Os testes são textos?

Recomendações para a redação de Escolhas-Múltipla

- As opções que apresentam uma só palavra, número ou uma expressão matemática devem ser ordenadas de acordo com um critério (alfabético, numérico, cronológico...).
- As opções devem ser não só diferentes na forma ou na aparência, mas mutuamente exclusivas.
- A posição relativa da opção correta no conjunto das opções deve ser determinada de modo aleatório.
- Não devem ser utilizadas opções do tipo **nenhuma das anteriores** ou **todas as anteriores**.

34



LEITURAS RECOMENDADAS

Amor, E. (1999). A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação. *Português, propostas para o futuro 3. Avaliação*. Lisboa: APP.

IAVE – Instrumentos de avaliação externa – tipologia de itens.

<http://www.iave.pt/np4/42.html#1>

Neves, A. & A. Ferreira (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

PISA

<http://www.oecd.org/pisa/>



35



Interpretação restritiva e interpretação explicativa

Os escuteiros que são bons rapazes ajudam velhinhas.

[só os que são bons rapazes ajudam velhinhas]

Os escuteiros, que são bons rapazes, ajudam velhinhas.

[todos são bons rapazes e todos ajudam velhinhas]

36

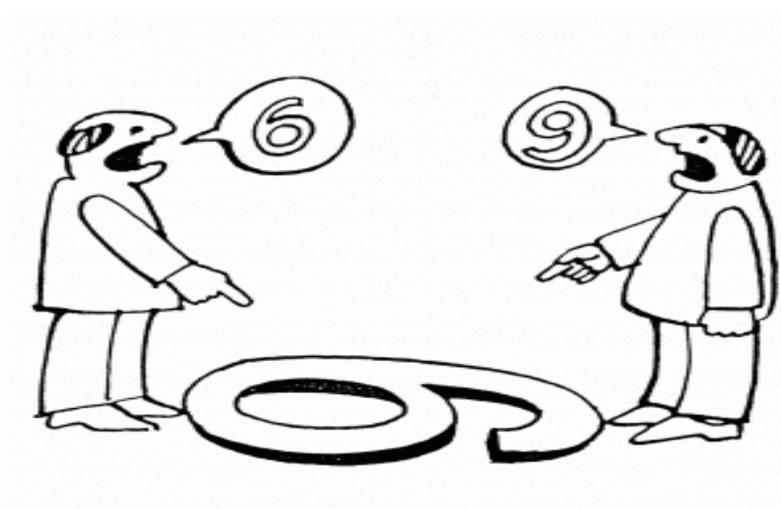
Dimensões de Pedagogia no Ensino Superior

Avaliação das Aprendizagens

Jorge Pinto (Jorge.pinto@ese.ips.pt)

37

Avaliação das Aprendizagens



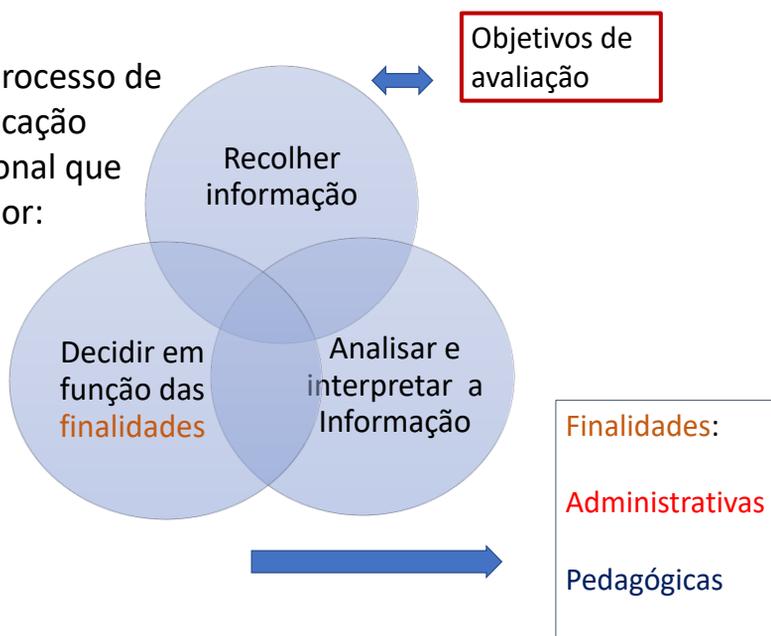
38



A avaliação é uma construção social complexa, um processo, uma atividade de comunicação, que inclui a recolha de evidência sobre a aprendizagem, a produção de um juízo e uma ação fundamentada
(Black, 2013; Figari, & Remaud, 2014; Pinto, & Santos, 2006)

Conceito de Avaliação

É um processo de comunicação intencional que passa por:



39



A avaliação formativa distingue-se da sumativa pelos seus propósitos e não pelos instrumentos de avaliação a que cada um recorre, nem nos momentos em que são feitas.

Modalidades de avaliação

Avaliação sumativa (Avaliação das aprendizagens)	Avaliação formativa (Avaliação para as aprendizagens)
Acontece após aprendizagem	É parte integrante do processo de aprendizagem
Informação recolhida pelo docente	Informação partilhada com o aluno
Informação usualmente dada como classificação	Informação para a regulação do ensino e/ou da aprendizagem
Comparação com desempenho de outros alunos	Comparação com os objetivos/competências pretendidos
Reflete uma aprendizagem passada	Define a próxima etapa do processo de aprendizagem

40

Para uma avaliação mais contributiva para a aprendizagem – Planeamento da avaliação

O que quero saber? (programa implementado)	Como vou recolher informações	Como vou avaliar os desempenhos de aprendizagem	Como posso ajudar os alunos?
Objetivos de Aprendizagem	Instrumentos	Critérios de avaliação	Feedback
Descrição geral do que se pretende que os alunos aprendam numa UC.	Testes Relatórios Apresentações Portefólio Etc	Descrições que fornecem informações sobre as qualidades, características e aspetos sobre uma tarefa específica. (Consultado https://ctet.royalroads.ca/writing-effective-assessment-criteria)	Toda a informação dada com a intencionalidade de ativar os processos cognitivos e metacognitivos do aluno no sentido de regular os seus processos de aprendizagem (Black, & Wiliam, 1998; Sadler, 1989)
Os alunos devem conhecer os diversos	Jogo de simulação – resolução de um problema	Os alunos adotam uma variedade de papéis num grupo	Achas que desempenhaste adequadamente o papel X?

41



A importância da explicitação dos critérios no processo de ensino aprendizagem



42



O que é o feedback ?

• Toda a informação (escrita ou oral) dada com a intencionalidade de ativar os processos cognitivos e metacognitivos do aluno no sentido de regular os seus processos de aprendizagem (mesmo que efetivamente não consiga fazê-lo)

(Black, & Wiliam, 1998; Sadler, 1989)

*O feedback é um **processo dialógico** e não o envio de uma mensagem (a partir de um feedback externo, o aluno estabelece um diálogo consigo próprio)*

(Nicol, 2010)

45



O que nos diz a investigação?

A importância do feedback

O feedback é um elemento chave na avaliação formativa
(Sadler, 1989)

O feedback é, porventura, o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho

(Hattie, & Jaeger, 1998)

46

A importância do feedback

O que nos diz a investigação?

O feedback é um elemento chave na avaliação formativa

(Sadler, 1989)

O feedback é, porventura, o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho

(Hattie, & Jaeger, 1998)

47



Características do feedback escrito

- Curtos, mistos (afirmativos + interrogativos)
- Apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir;
- Incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- Não incluir a correção do erro, identificar o que já está bem feito;
- Assinalar os pontos fortes, incentivar a reflexão;
- Utilizar uma linguagem acessível aos alunos, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa.

Feedback

- Dialógico
- Democrático
- Bidirecional
- De responsabilidade partilhada
- Reflexivo
- Situado
- Metacognitivo
- Formativo
- Problemizador
- Potenciador de aprendizagens

48

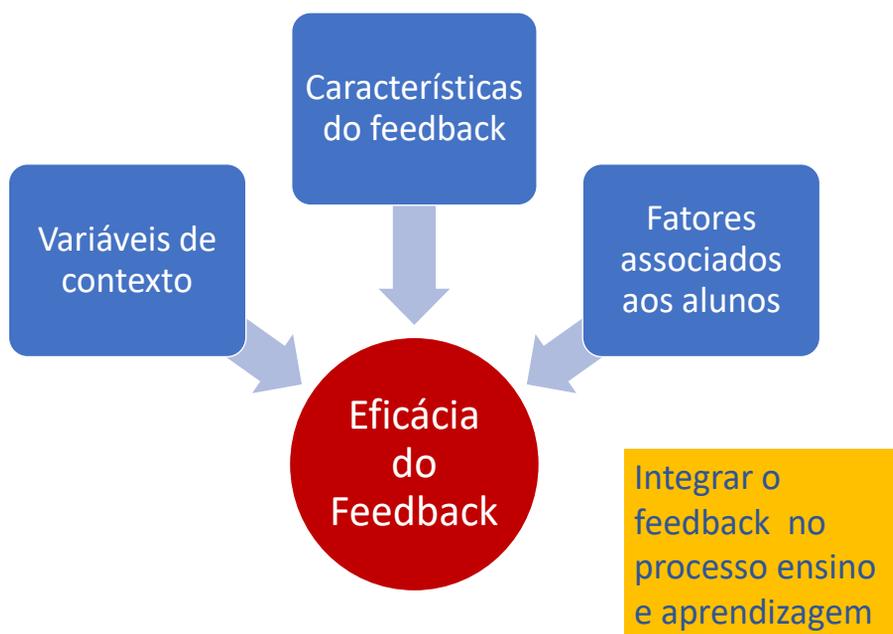
Exemplo de Feedback Escrito

Feedback	Tipo	Comentário
Pouca atenção! Não estudaste!	Dirigido ao self	O professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência
Se em vez destes valores tivesses outros chegarias à mesma conclusão? Experimenta para outros valores e compara com os teus resultados. O que conclus?	Dirigido ao processo	Dá pistas ao aluno como continuar/reformular
Relê o enunciado da tarefa. Vai anotando as diferentes informações. No final compara-as com as que usaste. São as mesmas?	Dirigido à regulação	Dá pistas ao aluno como continuar/reformular
O teu trabalho está cheio de erros de cálculo! Corrige-os	Dirigido à tarefa	(Mas quais são?) Não esclarece o suficiente para o aluno prosseguir
Tens de estudar mais	Dirigido ao self	(Estudar o quê?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir.
Bem feito!	Dirigido à tarefa	(Não preciso de fazer mais nada? O que está bem feito?)

49



Eficácia do Feedback



50

Desempenho esperado	Crítérios de avaliação	Feedback
P.1 Definir as variáveis de decisão do problema;	P1a. Identificou algumas variáveis P1b. Identificou todas as variáveis	
P.2. Equacionar a função objetivo do problema	P.2a Equacionou desadequadamente a função do objetivo problema P2 b. Equacionou adequadamente a função objetivo do problema	
P.3 Equacionar as diversas restrições do problema	P3a. Equacionou algumas restrições do problema P3 b. Equacionou todas as restrições do problema	O meu único comentário relativamente ao que vi, é sugerir que olhes melhor para o 3º grupo das restrições. Se não perceberes ao que me estou a referir, diz.
P.4 Definir a restrição de sinal.	P4a. Definiu desadequadamente a restrição de sinal P4b. Definiu adequadamente a restrição de sinal	

51



Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research' formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 624-637
- Brookart, S. (2013) How to create and Use Rubrics. ASCD
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- O'Neil (2020). Alternative Assessment Approaches: Some ideas from the Irish Experience. Dublin: UCD
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens* Lisboa: Universidade Aberta.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. OECD
- [Consultado: http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy)
- Costa, G.; Vieira, A. (2019). Relatório do Laboratório de Pedagogia no Ensino Superior, IPS. Consultado <https://2019spdcesgracavieira.wordpress.com/lpes/>

52

Dimensões de Pedagogia no Ensino Superior

Portefólios Digitais

Maria do Rosário Rodrigues (rosario.rodrigues@ese.ips.pt)

53

O conceito

- Conceito multifacetado, com formas e objetivos diversos, mas há uma ideia que lhe está fortemente associada:
- **Uma atividade reflexiva que permite ao seu autor construir uma narrativa do seu percurso.**
- A utilização do digital permite ainda o desenvolvimento de competências digitais e a fácil atualização e partilha da informação.

54

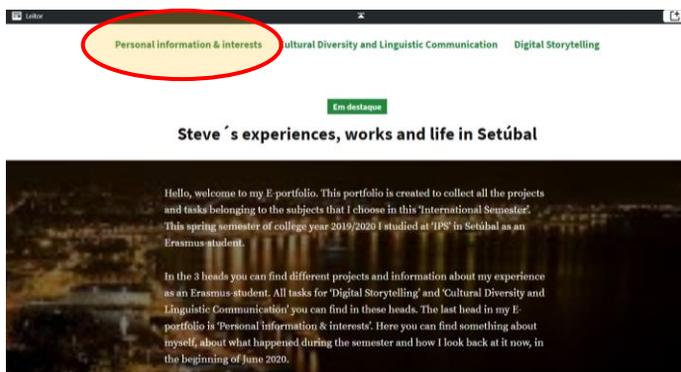
Alguns exemplos de utilização dos portefólios

- Portefólio de aprendizagem
- Portefólio de apresentação – [Jornalista](#) - [Designer](#)
- Portefólio de validação de competências
- Portefólio de desenvolvimento profissional

(em comum: a componente reflexiva)

55

Um portefólio de aprendizagem



Personal information & interests Cultural Diversity and Linguistic Communication Digital Storytelling

Em destaque

Steve's experiences, works and life in Setúbal

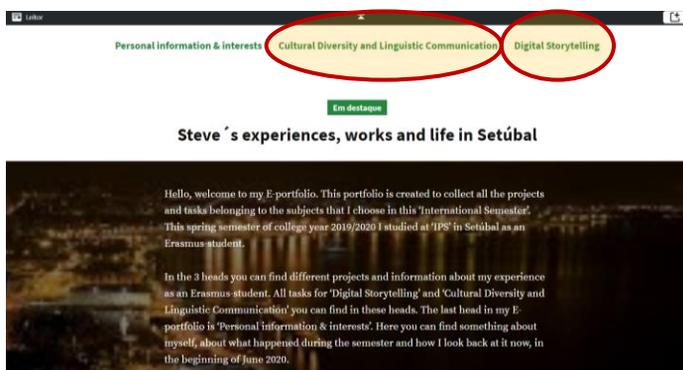
Hello, welcome to my E-portfolio. This portfolio is created to collect all the projects and tasks belonging to the subjects that I choose in this 'International Semester'. This spring semester of college year 2019/2020 I studied at 'IPS' in Setúbal as an Erasmus student.

In the 3 heads you can find different projects and information about my experience as an Erasmus student. All tasks for 'Digital Storytelling' and 'Cultural Diversity and Linguistic Communication' you can find in these heads. The last head in my E-portfolio is 'Personal information & interests'. Here you can find something about myself, about what happened during the semester and how I look back at it now, in the beginning of June 2020.

56



Um portefólio de aprendizagem



57



Organização do portefólio

- Um espaço online criado pelo estudante e que ele possa manter mesmo terminada a UC ou o curso
- Com uma zona de identificação do autor e da intencionalidade do portefólio
- Com zonas de trabalho (working space) e zonas de mostra desse trabalho (show case)

58

Algumas estratégias

- Ao estudante deve ser dada autonomia para coleccionar recursos e desenvolver o trabalho com criatividade
- Os aspetos reflexivos do trabalho podem ser enriquecidos pela partilha e colaboração entre estudantes e destes com o professor

59

Um portefólio de aprendizagem

As I wrote about in the introduction already, I would like to end this reflection by sharing what I have learned by making this task and when/where I could use that in the future. By making this task, I learned how to analyze digitalized stories on specific elements, as: type of story, duration, (emotional) content, point of view, voice-over, rhythm and so on. I think, if I would have finished this task on time (so at the moment we actually had to), I could use the skills I learned in this task in making my own digital stories, which we had to do later in the semester. However, I still think the skills I trained by making this task could be useful for me in the future. The skills could be useful for me as a teacher, but not specifically for digital stories. Videoclips and other videos on the internet could also be analyzed on all these different elements. I'm happy with the result of my finished task and what I've learned by working on it.

60

O papel do professor

Processo

Trabalho de proximidade

Feedback  melhoria

Avaliação para a aprendizagem



Produto

Trabalho para o grande grupo

Avaliação final

Avaliação da aprendizagem



61

A voz dos estudantes

Ao início usei-o como um processo de registo, mas depois ele foi-se transformando num resumo visual e agora estou a adicionar-lhe reflexões sobre as minhas experiências de aprendizagem.

(Chen, 2015)

62

Aprendizagens (a voz dos estudantes)

- Competências de seleção informação, organização, sistematização, escrita e argumentação, capacidade de reflexão, raciocínio lógico;
- Conhecimento mais profundo de diferentes conteúdos e assuntos;
- Autonomia;
- Criatividade.

(Pires, Rodrigues & Pessoa, 2018)

63

Aprendizagens (a voz dos estudantes)

- “Creating our own storytelling eportfolio was **very enlightening and fun**, as much as it was a bit **hardworking**: I personally felt more tense to create my projects - **people will see it! It has to be perfect!**”

64

Aprendizagens (a voz dos estudantes)

- “Creating our own storytelling eportfolio was **very enlightening and fun**, as much as it was a bit **hardworking**: I personally felt more tense to create my projects - **people will see it! It has to be perfect!**”
- “**Seeing my blog** now makes me realize that my semester was **full of creation and creativity** and I am proud to say, as a Brazilian student, that I improved a lot on my **responsibility**, my way of **writing and telling stories**, and just as a gift: **my english.**”

(Pires, Rodrigues & Pessoa, 2018)

65

Desafios (a voz dos estudantes)

- Disponibilidade / investimento pessoal;
- Resistência à mudança;
- Necessidade de suporte / apoio do professor;
- Eventuais barreiras linguísticas (inglês) e tecnológicas (uso das plataformas, competências digitais).

66

Referências

- Catalyst for Learning: ePortfolio Resources & Research. (2017). Retrieved from <http://c2l.mcnrc.org/>
- Chen, H. (2015). *Helen Chen Talks Learning Portfolios*. USA. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=izHEORSUKwE>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg, Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Eynon, B., Gambino, L., & Török, J. (2014). What Difference Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project. International Journal of EPortfolio. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107844.pdf>
- Fernandes, S., Flores, M.A., Lima, R. (2008) A tutoria no contexto do project-LED Education (PLE): potencialidades e desafios. Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF 2008
- Laurikainen, M., & Kunnari, I. (2017). Process, Empowering Eportfolio. Retrieved from <https://eepeu.wordpress.com/tietoja/>
- Pires, A., Rodrigues, M., & Pessoa, A. (2018). Transforming pedagogy in Higher Education. In I. Kunnari & M. Laurikainen (eds.) Students' perspectives in ePortfolios. HAMK Unlimited Journal 26.1.2018. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/transforming-pedagogy-in-higher-education/#.X1eFqnKg2w>

67

Muito obrigada

Dimensões de Pedagogia no Ensino Superior

Metodologias de trabalho
Português para fins académicos
Avaliação das aprendizagens
Portefólios Digitais

Leonor Saraiva
Ana Costa
Jorge Pinto
Maria do Rosário Rodrigues

Moderação: Fernando Almeida



68