

O uso de portefólios como instrumento de ensino e aprendizagem em métodos de investigação em educação

Susana Batista & Cláudia Urbano

Resumo

A adoção de um paradigma de aprendizagem ativa, associado a uma conceção crítico-reflexiva e a um envolvimento direto do estudante em tarefas de investigação, tem sido consensualmente avançado para o ensino de métodos de investigação no ensino superior (Matos et al., 2023a; São José, 2020). Neste artigo, refletimos sobre a experiência pedagógica num curso de mestrado em Educação, que envolveu a realização de portefólios com diferentes atividades de investigação. Através da análise dos trabalhos e das respostas dos estudantes a um questionário de perguntas abertas, discute-se o potencial deste instrumento no ensino e aprendizagem de métodos de investigação. Destaca-se o seu papel no enriquecimento e flexibilização do percurso, motivando a reflexão sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas e a responsabilidade na construção do conhecimento. Surge ainda como particularmente relevante o mecanismo de feedback faseado para melhoria das aprendizagens e para assegurar a motivação e resiliência dos estudantes.

Palavras-chave:

Métodos de investigação em educação; Ensino-aprendizagem; Portefólio; Avaliação; Cultura pedagógica.

The use of portfolios as a teaching and learning instrument in research methods in education

Abstract: Adopting an active learning paradigm, combined with a critical-reflective approach and direct student engagement in research tasks, has been widely advocated for teaching research methods in higher education (Matos et al., 2023a; São José, 2020). This article reflects on a pedagogical experience within a master degree in Education, which incorporated the development of portfolios containing various research activities. Through the analysis of the students' work and their responses to a questionnaire, we examine the potential of this tool in the teaching and learning of research methods. The portfolio's role in enhancing and diversifying the learning trajectory is emphasized, fostering reflection on the acquired knowledge and skills and underscoring responsibility in knowledge construction. Furthermore, the progressive feedback mechanism is particularly significant for improving learning outcomes, ensuring students' motivation and resilience.

Keywords: Research methods in education; Teaching and learning; Portfolio; Assessment; Pedagogical culture.

L'utilisation des portfolios comme outil d'enseignement et d'apprentissage dans les méthodes de recherche en éducation

Resumé: L'adoption d'un paradigme d'apprentissage actif, combiné à une approche critique-réflexive et à l'engagement direct des étudiants dans des tâches de recherche, a été largement préconisé pour l'enseignement des méthodes de recherche à l'enseignement supérieur (Matos et al., 2023a; São José, 2020). Cet article réfléchit sur l'expérience pédagogique au sein d'un cours de master en Éducation, qui a incorporé le développement de portfolios contenant diverses activités de recherche. À travers l'analyse des travaux des étudiants et de leurs réponses à un questionnaire, nous examinons le potentiel de cet outil dans l'enseignement et l'apprentissage des méthodes de recherche. Le rôle du portfolio dans l'enrichissement et la diversification du parcours d'apprentissage est souligné, favorisant la réflexion sur les connaissances et compétences acquises et la responsabilité dans la construction des connaissances. De plus, le mécanisme de rétroaction progressive est particulièrement significatif pour améliorer les résultats d'apprentissage, garantir la motivation et la résilience des étudiants.

Mots clés: Méthodes de recherche en éducation; Enseignement-apprentissage; Portfolio; Évaluation; Culture pédagogique

El uso de portafolios como instrumento de enseñanza y aprendizaje en métodos de investigación en educación

Resumen: La adopción de un paradigma de aprendizaje activo, combinado con un enfoque crítico-reflexivo y la participación directa de los estudiantes en tareas de investigación, ha sido ampliamente defendido para la enseñanza de métodos de investigación en la educación superior (Matos et al., 2023a; São José, 2020). Este artículo reflexiona sobre la experiencia pedagógica en un curso de máster en Educación, que incorporó el desarrollo de portafolios con diversas actividades de investigación. A través del análisis de los trabajos de los estudiantes y de sus respuestas a un cuestionario, examinamos el potencial de esta herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de métodos de investigación. Se destaca el papel del portafolio en el enriquecimiento y la diversificación del trayecto de aprendizaje, fomentando la reflexión sobre los conocimientos y habilidades adquiridos y subrayando la responsabilidad en la construcción del conocimiento. Además, el mecanismo de retroalimentación progresivo es particularmente significativo para mejorar los resultados del aprendizaje, garantizar la motivación y la resiliencia de los estudiantes.

Palabras clave: Métodos de investigación en educación; Enseñanza-aprendizaje; Portafolio; Evaluación; Cultura pedagógica

Introdução

Procurando contribuir para a construção de uma cultura pedagógica no ensino de métodos de investigação no ensino superior, entendida como o questionamento crítico sobre o seu ensino e aprendizagem, contributos recentes têm recomendado princípios e práticas com vista a ultrapassar alguns dos desafios com os quais se confrontam os docentes nestas áreas (Matos et al., 2023a; São José, 2020). Entre as sugestões, destaca-se a adoção de um paradigma – conjunto de pressupostos e métodos (São José, 2020) – de aprendizagem ativa, em que os estudantes são envolvidos na realização de atividades e na reflexão crítica sobre essa prática (Bonwell & Eison, 1991), tornando-os protagonistas e problematizadores do seu percurso (Cotta et al., 2012). Sublinha-se, ainda, o seu envolvimento na realização de atividades reais de investigação (Cabral, 2017; Matos et al, 2023a; Saeed et al., 2020).

Dado este enquadramento, procurou-se construir uma comunidade prática de aprendizagem num curso de mestrado em Educação, articulando docentes e estudantes em torno de uma problemática comum: o abandono e a desistência. No caso da Unidade Curricular (UC) de Métodos de Investigação utilizou-se o portefólio como instrumento de ensino-aprendizagem e de avaliação. Este permite registar e refletir sobre o processo de aprendizagem (Cotta et al., 2012), tendo sido construído em torno de quatro atividades em estreita articulação com as aulas teórico-práticas e a avaliação contínua (São José, 2020; Matos et al., 2023b).

Neste artigo, partilhamos a experiência pedagógica, com vista a averiguar as oportunidades de aprendizagem de métodos de investigação pela introdução dos portefólios. Mais especificamente, pretendemos responder à seguinte pergunta de partida: como é que os mestrandos praticam e refletem sobre atividades de investigação numa UC de métodos em educação?

O ensino de métodos de investigação em educação

Os métodos de investigação assumem uma relevância particular nos estudos em Educação, um campo multirreferencial (Alves & Azevedo, 2010), não só pelo perfil diversificado dos investigadores que o desenvolvem, frequentemente profissionais que atuam na área (idem; Torres & Palhares, 2014), como pelo cruzamento de abordagens teórico-metodológicas de diferentes tradições disciplinares.

A riqueza dessa diversidade conduz à necessidade de reflexão em torno dos métodos de investigação. A garantia da qualidade e confiabilidade dos conhecimentos construídos, resultantes de um processo de investigação organizado que promova inovação e descoberta, só pode ser conseguida a partir do conhecimento do protocolo de investigação – enquanto conjunto de procedimentos que orientem os investigadores

– por um lado, e pelas competências necessárias para conduzir todo o processo (objetividade, questionamento permanente, escrita científica, entre outras), por outro (Matos et al., 2023b). Tanto mais que tem sido mostrado que estudantes de ciências sociais não têm experiência suficiente no momento da escrita (Saeed et al., 2020) ou que as dissertações de mestrado evidenciam as tensões e dilemas (p. e., na construção do problema ou das hipóteses) que se colocam precisamente na passagem entre o protocolo apresentado nos manuais e a prática concreta de pesquisa (Torres & Palhares, 2014).

Assim, torna-se crucial refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos métodos de investigação em educação. Este processo é reconhecido simultaneamente como indispensável para capacitar os estudantes de conhecimentos e competências adequados para a construção de conhecimento científico de qualidade, como desafiante (Nind et al., 2020), tendo em conta resistências e confusões comuns, frequentemente relativas à associação dos métodos às abordagens quantitativas, gerando ansiedades específicas (Tutkun, 2019) e ao desconhecimento prático da forma de produção de conhecimento científico (Saeed et al., 2020). Tais barreiras tendem a comprometer o desenvolvimento do pensamento científico (Balloo, 2019) e a concretização da parte não curricular.

Literatura recente tem vindo a apelar para a construção de uma certa *cultura pedagógica* (São José, 2020) *baseada na investigação* (Matos et al., 2023b) em torno do ensino de investigação. Com tal visa-se tomar como objeto de investigação o ensino e aprendizagem dos métodos de investigação, de forma a aprimorá-los. Entre as sugestões avançadas consta a prática colaborativa entre docentes (Matos et al., 2023a) e a adoção de um paradigma de aprendizagem ativa, em que os estudantes são envolvidos na realização de atividades e na reflexão crítica sobre essa prática (Bonwell & Eison, 1991).

Uma das formas de o fazer é ancorar a prática letiva a uma prática de investigação, ou uma “estratégia pedagógica ativa centrada na ligação entre ensino e investigação (*‘linking teaching and research’*)” (Cabral, 2017, pp.10-11). Assim, é possível cumprir pelo menos dois dos três principais objetivos pedagógicos empreendidos pelas abordagens no ensino de métodos em ciências sociais: a aprendizagem através de atividades de investigação e a (auto)reflexão crítica sobre o processo (Kilburn et al., 2014, cit. em São José, 2020). Com efeito, a compreensão de material pedagógico envolve a participação dos estudantes em práticas de investigação, uma vez que este conhecimento está aí situado e compreende a mobilização de conhecimento prévio (Matos et al., 2023a). As recomendações avançam ainda os benefícios de as atividades de aprendizagem se assemelharem o mais possível a contextos reais e de abordarem assuntos relevantes para os estudantes (idem). Na próxima secção, apresentamos um instrumento que pode apoiar na concretização destes propósitos: os portefólios.

Os portefólios como instrumento de ensino-aprendizagem e avaliação

Procurando incitar o estudante a construir o seu percurso de aprendizagem (Cotta et al., 2012), os portefólios são um instrumento pedagógico que se enquadra no paradigma de aprendizagem ativa. Originalmente utilizados nas artes como forma de mostrar um conjunto de trabalhos selecionados, são hoje cada vez mais comuns no contexto educativo (Ferrarini et al., 2022). Os “portefólios de aprendizagem” (Santos, 2022) estruturados seguem um conjunto de fases em sequência com circularidade no processo (Ferrarini et al., 2022). Tais instrumentos documentam a realização das atividades através de materiais selecionados pelos estudantes, acompanhados de auto-reflexões. São produzidos e (re)elaborados de forma contínua e progressiva e entregues periodicamente ao professor, que acompanha a evolução do processo (Pessoa et al., 2018; Santos, 2022).

Os portefólios são reconhecidos como uma importante ferramenta de avaliação. Pelo seu carácter construtivo e dinâmico, a avaliação que proporcionam é de carácter contínuo: está centrada na regulação do processo de aprendizagem, apontando direções para que os estudantes possam reajustar o percurso ao longo do caminho (Santos, 2022). Para tal, o mecanismo do *feedback*, enquanto orientações contínuas fornecidas pelo professor sobre áreas que precisam de melhoria, é fundamental (idem) ou mesmo considerado o “epicentro” de reflexão e ação na construção de conhecimento (Fernandes et al., 2022). A troca entre professor, que assume o papel de facilitador (idem), e estudante funciona ainda como motivação para que o segundo desenvolva a sua aprendizagem, apontando-lhe caminhos que só poderá percorrer apropriando-se de um processo reflexivo e auto-avaliativo: no fundo, uma avaliação que gera aprendizagem (William, 2011).

Articulando-se com uma forma de problematização do percurso, os portefólios assumem um estatuto de recurso de ensino-aprendizagem, com um estreito “imbricamento do ensinar, aprender e avaliar, em movimento contínuo” (Ferrarini et al., 2022, p.21). Com efeito, a problematização alinha-se com o paradigma de aprendizagem ativa por requerer a participação do estudante, desenvolvendo a sua autonomia e responsabilidade pela aprendizagem (Cotta et al., 2012).

Possibilita, ainda, mais informação sobre o que é que os estudantes aprendem e como (Fernandes et al., 2022), o que se torna fundamental para uma prática pedagógica informada e baseada em investigação. Note-se que tem sido assinalada a falta de estudos sobre como os estudantes aprendem sobre o processo e escrita científica (Saeed et al., 2020). Além disso, vários estudos têm vindo a assinalar o contributo dos portefólios para a formação integral dos estudantes, compreendendo, além do cumprimento dos conhecimentos e competências esperados, o desenvolvimento de níveis de autonomia e reflexão elevados (Santos, 2022; Pessoa et al., 2018) ou aspetos afetivos e socioemocionais (Ferrarini et al., 2022).

Ensinar investigando: a experiência

Contexto do estudo

A experiência decorreu no ano letivo 2023-2024 na UC Métodos de Investigação, num curso de mestrado em Educação numa Universidade portuguesa de Ciências Sociais e Humanidades, com vinte estudantes. De carácter obrigatório, a UC acolhe os estudantes no 1º semestre do 1º ano, visando capacitar para o domínio das maneiras de pensar cientificamente conduzidas e das formas de comunicar as reflexões académicas – no fundo, fomentando literacia científica, aspeto crítico a incluir na introdução aos métodos de investigação (Bhasin, 2021). A colaboração com uma docente externa à UC proporcionou-se no seguimento da sua auscultação direta aos estudantes no semestre anterior e proposta de medidas para mitigar o abandono e desistência. Nesse contexto, propôs-se a criação de um projeto de investigação que envolvesse os próprios estudantes, constituindo uma comunidade de prática. Na UC em causa, propunha-se tomar o tema como exemplo para a construção de um problema de investigação.

O programa da UC está organizado em três pilares: maneiras de pensar cientificamente conduzidas, construção de um projeto de investigação e formas de comunicar no meio académico. No primeiro, discute-se o processo de construção do conhecimento, explorando os princípios epistemológicos da atividade científica, em particular na educação. Esse conteúdo é abordado nas aulas iniciais, onde se privilegia uma abordagem expositiva e interrogativa. No segundo pilar são percorridas as etapas de construção de um projeto de investigação, desde a formulação da pergunta de partida até à recolha de informação. O último pilar centra-se na lógica da escrita e comunicação científicas, com um panorama dos diferentes tipos de trabalhos académicos.

É a partir do segundo pilar que se desenvolve a experiência em análise. Adotou-se uma estratégia ativa de ligação entre ensino e investigação, com a realização de portefólios. As características deste instrumento foram realçadas no enunciado, que o apresentava como um “conjunto de documentos com o registo comentado (e reflexivo) do percurso efetuado para o trabalho pedido. Deve agrupar todos os passos/ exercícios efetuados para este trabalho, de maneira a ilustrar o percurso efetuado e evidenciar as aprendizagens que foram feitas”. O trabalho foi realizado em grupos, com exceção de três estudantes trabalhadores. Era composto por quatro atividades: i) definição da pergunta de partida; ii) realização de pesquisa bibliográfica; iii) mini revisão da literatura, com a redação de um texto que articulasse os artigos selecionados em forma de definição conceptual, balanço ou enquadramento teórico; iv) apresentação oral do percurso. Todos os trabalhos partiam de um tema comum: o abandono e desistência do ensino superior. A participação em atividades de investigação tornou-se ainda mais relevante dada a heterogeneidade do perfil dos estudantes em causa e os seus conhecimentos prévios (Matos et al., 2023a), em particular a sua formação de base e nacionalidades (Tabela 1).

Tabela 1
Características dos estudantes por grupo de trabalho

	SEXO	NACIONALIDADE	FORMAÇÃO
TA	F	Angolana	Ensino Primário
	M	Angolana	Relações internacionais
TB	F	Guineense	Formação professores
	M	Guineense	Língua Portuguesa
	M	Senegalesa	Estudos literários
TC	M	Angolana	Teologia
	F	Brasileira	Letras
	F	Angolana	Pedagogia
TD	F	Angolana	Ciências da Educação
	F	Macaense	Estudos Portugueses
	F	Macaense	Língua e Literatura
TE	F	Chinesa	Estudos portugueses
	F	Chinesa	Língua Portuguesa
	F	Chinesa	Português
	M	Angolana	Tradução
TF	F	Portuguesa	Tradução
	M	Portuguesa	Ensino
TH	F	Brasileira	História
TI	F	Portuguesa	História
TJ	M	Brasileira	Gestão de Recursos Humanos

A articulação entre as aulas teórico-práticas e a avaliação contínua foi assegurada por um processo que seguiu a mesma estrutura nas três primeiras atividades, abordadas de forma sequencial e com entregas calendarizadas ao longo do semestre. Primeiro, o tema era explorado em termos teóricos e com ilustração através de casos concretos. Depois, os estudantes começavam a trabalhar em contexto de sala de aula na atividade, continuando o trabalho fora de aula. Após a entrega da primeira versão de cada atividade, a docente devolvia o documento com comentários e sugestões por escrito. Em aula, a docente fornecia um *feedback* geral, complementando quando

necessário a explicação para cada grupo. Na entrega de cada atividade, os estudantes poderiam melhorar a atividade anterior. No caso da última atividade, foram também abordados aspetos formais e dicas em aula introdutória. A colaboração com a docente externa à UC permitiu ir discutindo a evolução dos portefólios.

No final do semestre, os estudantes foram convidados a preencher um questionário com um conjunto de perguntas abertas sobre o método de ensino-avaliação, uma vez que se pretendia que fosse utilizado o vocabulário dos estudantes e que estes relatassem as suas experiências pessoais (Ghiglione & Matalon, 1992), para captar as suas reflexões únicas em termos qualitativos. Todos foram devidamente informados do projeto transversal e autorizaram, através de consentimento informado, a utilização do material para este estudo. Tanto os portefólios como as respostas dos estudantes foram sujeitos a uma categorização das respostas, sistematizando semelhanças e diferenças em categorias de análise mencionadas nos pontos seguintes.

Os portefólios: um só tema, uma pluralidade de projetos

A escolha de um tema comum não inibiu diferenças nos itinerários percorridos, aliás permitiu mostrar como a investigação é plural e como se podem construir diferentes olhares complementares sobre um mesmo alvo. Trazer para a pesquisa um tema que fosse próximo da realidade dos estudantes teria ainda a vantagem de poder envolvê-los e motivá-los mais.

Convidados a delimitar o tema e definir a questão de partida, os grupos definiram espontaneamente pontos de partida e populações-alvo distintas. Alguns centraram-se em grupos de estudantes específicos (os estudantes PALOP, os estudantes-trabalhadores, as mulheres), outros em momentos do percurso (nomeadamente na realização da dissertação); alguns casos privilegiaram um panorama descritivo (identificar incidência do abandono num dado período), outros convocaram o papel institucional ou dos docentes como fator mitigador ou impulsionador do abandono.

Esse ponto inicial voltaria a ser retomado, notando-se em alguns casos alterações substanciais em diversos momentos, documentadas nos portefólios. Em alguns, tal aconteceu logo na segunda entrega, após o *feedback* fornecido e uma maior familiaridade com a produção científica sobre o tema:

Numa primeira abordagem considerámos a seguinte pergunta: ‘De que maneira a composição curricular influencia no abandono nos cursos de pós-graduação’. [...]. Ainda na fase de pesquisa bibliográfica percebemos que seria pertinente mudar a nossa pergunta de partida. O termo adaptação académica ilustra mais objetivamente o que pretendemos [TC].

A pluralidade de perspetivas sobre um mesmo tema ficou visível para os estudantes nos *feedbacks* gerais em aula e nas apresentações finais.

As versões entregues apresentavam a questão de partida, mas também a fundamentação das escolhas. Os grupos escolheram diversos caminhos para definir os seus problemas: enquanto uns já tinham um interesse direcionado (geralmente por lhes dizer diretamente respeito), outros experimentaram algumas técnicas sugeridas em aula, como o *brainstorming*.

Igualmente, a argumentação seguiu diversos caminhos. Entre os mais trabalhados, há aqueles que se centraram em dados – “Comparativamente, a nível da Grande Lisboa [...] sabe-se que cerca de 45% dos alunos abandonam no primeiro ano do ciclo e 20% desistem no segundo ano” [TF], outros em procurar lacunas na literatura:

Compreendi que a grande maioria dos trabalhos científicos e outras publicações focavam-se nos fatores individuais [...]. Porém me chamou atenção a ausência quase total de reflexões que visassem observar como as estruturas institucionais também são responsáveis pelo alto número de evasão no ensino superior português [TJ].

Sobre os percursos e as aprendizagens

A análise sobre as versões entregues revela o amadurecimento dos projetos. Dá conta, também, da variedade dos percursos efetuados e das aprendizagens, que dependem das escolhas feitas pelos grupos e das suas necessidades. Num dos trabalhos, foi mencionado o facto de o mesmo tema ser trabalhado noutra disciplina, enriquecendo a experiência: “o entrelaçamento dos temas sob diferentes perspetivas e disciplinas corroborou para um melhor entendimento do problema” [TC].

Ainda que no espaço de poucas semanas possa não haver uma melhoria substanciada num projeto de maior qualidade, há pelo menos uma maior consciencialização do processo de investigação, traduzido numa perspetiva construtiva, com a identificação das suas dificuldades em cada fase da investigação e da forma como as tentaram superar. Alguns excertos das versões finais revelam como a conclusão deste trabalho resulta no esforço em se construírem enquanto investigadores, incorporando um espírito de questionamento e objetividade:

Para ver superadas as dificuldades nesse percurso, procuramos, depois de muitas orientações da professora da UC, cultivar primeiramente em nós os atributos e princípios observados por um investigador, isto é, tentar ser mais rigoroso, objetivo e criterioso nas observações e análises que fazemos [TB].

Há, em cada portefólio, uma reflexão sobre o processo da investigação, e essa é uma mais-valia clara deste instrumento, pois permite-nos identificar concretamente aquilo que foi aprendido por cada grupo. Para além das esperadas dificuldades em delimitar o tema e pergunta de partida, a atividade de pesquisa bibliográfica foi particularmente problemática, pelo desconhecimento dos motores e das estratégias de pesquisa, o que remete para uma limitação nas competências digitais de navegação e procura de informação. A maioria reconheceu a inadequação das palavras-chave inicialmente escolhidas e sua combinação, após várias tentativas ou *feedback*, que travou o desenvolvimento dos projetos:

Em português, não parecia haver qualquer pesquisa alguma vez feita sobre o tema, pelo que a combinação “mestrado integrado AND cultura escolar AND abandono OR risco de abandono” não apresentou resultados pertinentes em nenhum dos motores de pesquisa [TF].

Consideramos que tais competências beneficiam claramente da experimentação e do processo de tentativa-erro, pois só assim os estudantes se confrontam com a sua “inexperiência”, tendo alguns encontrado a chave para desbloquear o impasse: “quando alterei o campo de busca para ‘article title’ já foi possível encontrar mais artigos internacionais” [TI]. Outros alegaram falta de tempo em geral ou para habituação a ferramentas específicas que facilitariam o trabalho futuramente.

Um erro comum, já verificado noutros anos e que ocorreu em dois dos grupos (TB e TE), consistiu na tentação em responder à pergunta de partida com base na literatura encontrada, o que levou a novos esclarecimentos sobre o propósito do questionamento inicial e o papel da pesquisa bibliográfica e da problemática no projeto de investigação.

No que respeita à bibliografia encontrada e à sua seleção encontramos novamente pontos comuns e aspetos que remetem para a autonomia de cada grupo no encontro da estratégia que consideraram mais adequada. À exceção de três grupos – um porque não fez pesquisa em português (TE) e outros porque privilegiaram um enfoque distinto (mais institucional ou com base no contexto brasileiro, TJ e TH) – todos selecionaram pelo menos um texto da mesma autora de referência sobre a temática, o que nos levou a discutir em aula sobre o conhecimento do campo científico quando nos debruçamos sobre um tema. Os grupos diferiram depois na forma de registo da informação ou nos critérios de seleção (mais científicos ou pragmáticos, como eliminar referências em inglês por não dominarem a língua). A perceção de uma necessidade de maior foco e rigor nos critérios foram considerados relevantes, ainda que seja comum a sensação que no final, “surgiram mais perguntas do que respostas” [TJ] ou que “todos os vetores são pontos de partidas e não de chegada” [TF].

A escrita foi penosa para alguns, com desafios em passar de mini-resumos dos textos selecionados para a construção de um argumento articulado. Talvez por ser a última tarefa, foi aquela que mereceu menos reflexões, ainda que sejam visíveis melhorias entre várias versões. Globalmente, percebe-se que este foi um percurso com altos e baixos, semelhantes àqueles vividos durante a realização da componente não letiva, ainda que neste caso experimentado de forma acompanhada:

Nem sempre foi fácil devido às alterações de estratégia e de ferramentas e, por vezes, aos avanços e recuos que, em momentos, nos fizeram questionar o rumo do nosso trabalho e até do nosso percurso académico e, noutros, nos encheram de orgulho e motivação para continuar a conduzir este projeto em equipa. [TF]

O ponto de vista dos estudantes

A perceção do portefólio como instrumento de aprendizagem sobre métodos de investigação é unânime e muito positiva. Alegam que foi fundamental para organizar as etapas de investigação, proporcionando uma visão clara do percurso, mencionando o carácter prático envolvido no processo. Como afirmam, “é uma excelente prática para melhor entender, na prática, a forma como se estrutura um plano de investigação dentro das etapas do procedimento científico”, para além de possibilitar “mergulhar no mundo da pesquisa científica”, consolidando os conhecimentos teóricos.

A dimensão formativa foi valorizada, pois permitiu ir ajustando o trabalho ao longo do percurso. Houve quem afirmasse que “faz muito mais sentido (...) trabalhar num projeto em que possa fazer as revisões do que, por exemplo, cinco trabalhos dispersos”. Destacaram a abertura, aproximação e diálogo constante entre os elementos do grupo e entre o grupo e a docente, com a criação de bons debates e comentários na sala de aula e nos grupos de trabalho.

Para além dos conhecimentos diretamente relacionados com os objetivos de aprendizagem da UC – na pergunta de partida (“construir perguntas de investigação”, “delimitação do objeto de estudo”), pesquisa (“definição de critérios para a pesquisa bibliográfica”) e revisão da literatura (“identificar os níveis de leitura de textos e a utilização da leitura rápida na identificação de informação necessária”) –, relataram o desenvolvimento de competências diversas, como a aplicação de operadores booleanos, a capacidade de afunilamento da informação ou competências analíticas, dizendo que o “lado investigativo, pesquisador e crítico foi desenvolvido a um nível elevado”. Falam ainda em “saber cientificar o texto, essencialmente, saber referenciar, citar, comentar e identificar os tipos de escritas”. Outro aspeto que realçam tem a ver com o “trabalho em equipa e gestão de tempo”.

A atividade que gostaram mais foi a mini revisão da literatura, ao permitir “analisar as ideias de diferentes autores, dar espaço ao investigador para se informar e apreciar

criticamente os acervos recolhidos”. Há quem afirme que “foi a mais complicada e a que mais me fez aprender”, outros identificaram claramente as competências trabalhadas – “a minha capacidade de leitura expressa e capacidade de extrair os pontos-chave da literatura”. Em resumo, talvez

...tenha sido a atividade em que mais erramos e o feedback da Professora obrigou-nos a rever tudo o que tinha sido feito até à data e a entender o rumo que o projeto estava a levar. Após reformular esta atividade, o portefólio começou a ganhar forma, uma luz acendeu-se e senti realmente que sou capaz de fazer uma investigação.

Outros destacaram outras atividades, curiosamente aquelas onde sentiram mais dificuldades. É o caso da elaboração da pergunta de partida, pela sua importância “para nortear todo o processo de pesquisa”. Para um dos grupos, foi aquela que “mais deu trabalho e levou muito tempo para ser concluída (...) e a atividade mais discutida ao longo do percurso de portefólio”.

Alguns identificaram a pesquisa como a mais desafiante, para um “registo de informação e definir um objeto de investigação com pouco ou nenhum conhecimento produzido sobre o objeto”. Justificam-no também por ter dado “maior liberdade e margem para refletir, sair um pouco do trabalho mecanizado e enquadrar as minhas ideias em função do que foi aprendido sobre enquadramento teórico”. A parte analítica e crítica do trabalho permitiu refletir “sobre todos os pontos e ter uma visão mais alargada sobre um problema em que inicialmente me faltava qualquer base de fundamento foi excecional”.

Quanto às fragilidades, identificam a complexidade da revisão da literatura. Para ultrapassar este obstáculo, a estratégia usada foi a de “segmentar a revisão em fases focando em subtemas específicos, o que facilitou a compreensão e gestão do conteúdo”. Outros optam por identificar obstáculos técnicos, como a “utilização dos gestores bibliográficos”. Há ainda referências à dificuldade de gestão do grupo e das dinâmicas entre os elementos. Também surgem relatos de que em todas as fases houve fragilidades e desafios. Em qualquer dos casos – mais técnico, mais processual, mais relacional – um elemento desbloqueador foi a docente, através do acompanhamento próximo, dos materiais disponibilizados e dos comentários a cada versão. A disponibilização de um trabalho de referência de anos anteriores, que serviu como modelo, ajudou igualmente a ultrapassar algumas dificuldades.

Evidenciando claramente o que envolve qualquer processo de investigação, há quem diga que “a principal dificuldade (...) foi manter o foco na pergunta estabelecida na atividade 1”, sendo que “para ultrapassar este obstáculo foi fundamental ter o trabalho realizado em equipa, (...) [e] ter o portefólio dividido em atividades, de forma a segmentar os processos de investigação e a criar alguma estrutura no trabalho e na mente”.

Esta mesma questão é levantada diretamente numa pergunta, sendo unânime a felicitação à estratégia de entrega faseada e aos comentários em cada etapa: “foram como uma luz na escuridão”; o *feedback* funcionou como “motivação para não desistir”. O portefólio foi assim considerado uma “excelente estratégia pedagógica”: “primeiro, ajudou-nos a entender o processo e a importância da gestão do tempo durante este; e segundo, ajudou-nos a identificar os erros, refleti-los e corrigi-los de forma atempada”.

Num último ponto, procurou-se saber o que levaram desta experiência para o seguimento do curso. Vários destacam diversas aprendizagens importantes para a elaboração da dissertação. Outros, ricos em emoções, destacam competências socioemocionais que os levam a olhar com entusiasmo para o processo de construção de conhecimento científico. Reproduzimos os mais emblemáticos:

Carrego comigo um misto de desafios superados e descobertas enriquecedoras. A jornada proporcionou mais do que conhecimento académico; trouxe consigo uma série de emoções e lições que certamente influenciarão o meu percurso (...). Foi uma experiência de autodescoberta, onde aprendi não apenas sobre métodos de investigação, mas também sobre a minha própria capacidade de superar desafios. (...) Levo comigo não apenas conhecimento técnico, mas uma bagagem de resiliência, criatividade e a certeza de que cada desafio é uma oportunidade disfarçada. O processo de investigação deixou-me entusiasmada para elaborar a tese, pretendo carregar este entusiasmo e ânimo durante todo o curso. Ainda, todo o meu percurso será talhado pelo conhecimento adquirido (...). Elaborar o portefólio foi uma prova de resiliência, ensinou-me a não esperar satisfação das tarefas mais simples e a valorizar o processo de construção de conhecimento científico.

Para além do saber produzir conhecimento científico em educação, levo comigo o espírito colaborativo, a honestidade intelectual e o modo de orientação e acompanhamento da professora com os alunos. Excelente! um exercício complexo, mas muito agradável no final.

Considerações finais

Considerando a limitada investigação sobre o ensino de métodos de investigação (Nind et al., 2020) e a necessidade de contribuir para uma cultura pedagógica (São José, 2020), urge aliar à perspetiva dos docentes a de quem aprende – os estudantes (idem). Este artigo procurou contribuir neste sentido, averiguando as oportunidades de aprendizagem de métodos de investigação com uma estratégia ativa e o instrumento portefólio, através da análise dos trabalhos e das respostas dos estudantes a um questionário aberto.

Em linha com os benefícios apontados pelo paradigma de aprendizagem ativa, foi possível observar como este instrumento, que colocou os estudantes no centro, enriqueceu os seus percursos, possibilitando a flexibilização da aprendizagem. A inclusão de atividades de investigação reais (São José, 2020) permitiu que o trabalho se tornasse relevante para os seus interesses (Saeed et al., 2020), mostrando ainda a utilidade para a conclusão do curso. Ficou patente uma efetiva melhoria dos conhecimentos aprendidos ao longo do tempo e que estão relacionados com os principais desafios enfrentados na realização da dissertação, nomeadamente definição da pergunta ou escrita científica (idem). Este aspeto é apreendido não só pelas evidências das tarefas realizadas, mas sobretudo pelas reflexões dos estudantes. O trabalho em equipa – docente e entre pares – e o mecanismo de *feedback* faseado, articulado com a possibilidade de melhoria e reajustamentos contínuos, foram fundamentais para conferir responsabilidade no processo (Fernandes et al., 2022).

Por fim, este instrumento contribuiu para ter em conta a natureza social, emocional, ativa e reflexiva da aprendizagem de métodos de investigação (Nind et al., 2020), concretamente através da partilha em grandes e pequenos grupos da não linearidade do processo investigativo e das frustrações inerentes, bem como do apoio e suporte entre pares e com a docente. Nesse sentido, e curiosamente – tendo em conta o tema escolhido – cremos que a própria utilização do portefólio, por assegurar a motivação e resiliência dos estudantes, assume o estatuto de medida de prevenção de abandono.

Pese embora se tenha concentrado numa única turma (de dimensão média) e área de estudo, esta experiência destaca os seguintes elementos fundamentais a integrar na utilização dos portefólios para o ensino de métodos de investigação: adaptabilidade e flexibilidade, realização de tarefas reais de investigação, inclusão de parte reflexiva que mostre evolução da aprendizagem, mecanismo de *feedback* faseado e possibilidade de melhoria constante das evidências fornecidas.

Notas

¹ Dada a necessidade de manter o questionário anónimo para procurar respostas honestas, não incluímos questões de caracterização que permitissem identificar os estudantes; nos excertos dos portefólios identificamos o trabalho correspondente.

Referências bibliográficas

- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (Eds). (2010). *Investigar em Educação - Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED. <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Baloo, K. (2019). Students' Difficulties During Research Methods Training Acting as Potential Barriers to Their Development of Scientific Thinking. In M. Murtonen & K. Baloo. (Eds), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education* (pp. 107-137). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_5

- Bhasin, T. (2021). Designing a Research Methods Course for a Skeptical Classroom. In D.J. Mallinson, J. Marin Hellwege, & E.D., Loepp (Eds.), *The Palgrave Handbook of Political Research Pedagogy. Political Pedagogies* (pp. 79-90). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76955-0_6
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Association for the Study of Higher Education/ERIC Clearinghouse on Higher Education (Washington, D.C. Washington, DC: George Washington Univ. School of Education and Human Development).
- Cabral, A. P. (2017). Ensinar metodologia de investigação recorrendo à investigação como metodologia. *Indagatio Didactica*, 9(1), 10-26. <https://doi.org/10.34624/id.v9i1.370>
- Cotta, R., Silva, L., Lopes, L., Gomes, K., Cotta, F., Lugarinho, R., & Mitre, S. (2012). Construção de portefólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Temas Livres. Ciências saúde colectiva*, 17(3). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300026>
- Ferrarini, R., Behrens, M. A. & Torres, P. L. (2022). Metodologias ativas e portefólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? *Educação em Revista*, 38(34179). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834179>
- Fernandes, S.; Abelha, M. & Albuquerque, A.S. (2022). The student journey in PBL: using individual portfolios to promote self-reflection and assessment as learning. In R. Lima, M. Farreras, M. Romá, & V. Villas-Boas (Eds.), *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, 12 (pp. 209-213). Department of Production and Systems – PAEE association. School of Engineering of University of Minho.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Matos, J., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A. & Galego, C. (2023a). Teaching and learning research methodologies in education: a systematic literature review. *Education Sciences*, 13(173). <https://doi.org/10.3390/educsci13020173>
- Matos, J., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023b). Teaching research methods courses in education: towards a research-based culture. *Social sciences*, 12(6), 338. <https://doi.org/10.3390/socsci12060338>
- Nind, M., Holmes, M., Insenga, M., Lewthwaite, S., & Sutton, C. (2020). Student perspectives on learning research methods in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 797-811. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1592150>
- Pessôa, M., Conceição, A., Moura, M., Veríssimo, P., & Vaz-Rebello, P. (2018). O portefólio como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior. *Revista Amazonida*, 3(2), 212-219. <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.5177>
- Saeed, M. A., Mohammed H. Al-Ahdal, A. A., & Al Qunayeer, H. S. (2020). Integrating research proposal writing into a postgraduate research method course: what does it tell us? *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1777963>

- Santos, A. R. (2022). *Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação - Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/83199>
- São José, J. (2020). O ensino/ aprendizagem de métodos e técnicas de investigação social. Contributos para o desenvolvimento de uma cultura pedagógica. *Sociologia ON LINE*, 24, 11-26. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2020.24.1>
- Torres, L.L. & Palhares, J.A. (Org.). (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Húmus.
- Tutkun, T. (2019). Statistics Anxiety of Graduate Students. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 32-41. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.3>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Susana Batista

CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
Email: susanabatista@fcsh.unl.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2545-4538>

Cláudia Urbano

CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
Email: claudia.urbano@fcsh.unl.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0017-5436>

Correspondência

CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
Colégio Almada Negreiros (CAN)
Universidade NOVA de Lisboa
Campus de Campolide
3.º piso – Sala 333

Data de submissão: junho 2024

Data de avaliação: julho 2024

Data de publicação: dezembro 2024