



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

## MODELO PEDAGÓGICO | ESE/IPS

### GRUPO DE TRABALHO

Mariana Oliveira Pinto e João Pires (Coordenação)

Ana de Fátima Pereira

Ana Maria Pessoa

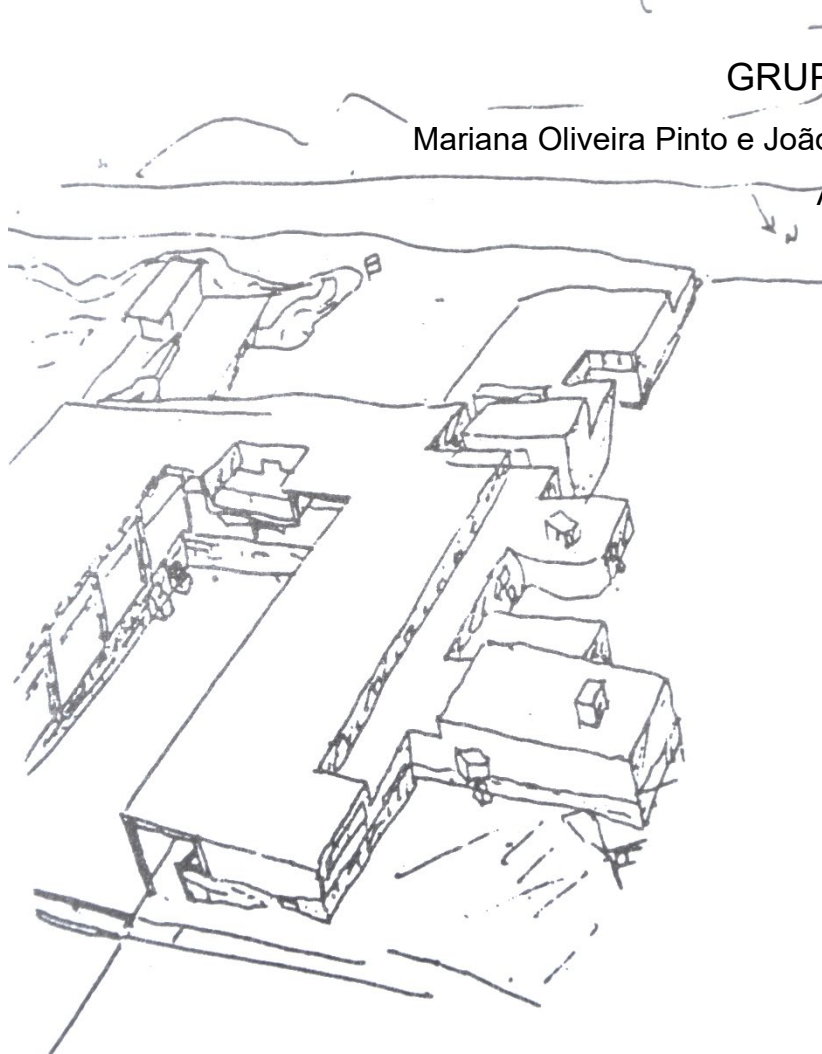
Elisabete Gomes

Lídia Marôpo

Pedro Felício

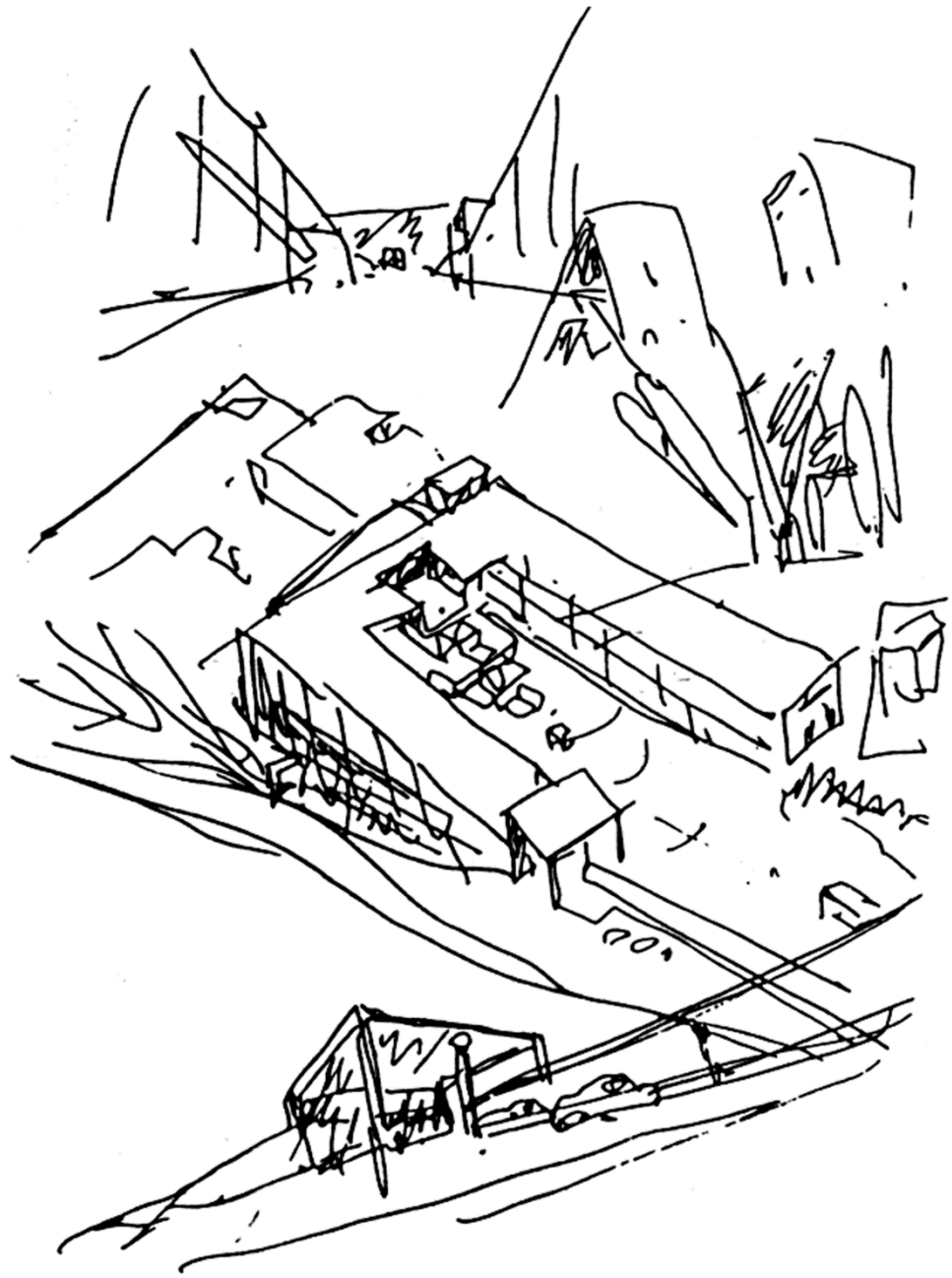
Sílvia Ferreira

Sofia Figueira



Versão aprovada em Conselho Pedagógico e em Conselho Técnico-  
Científico da ESE/IPS

em 05 de dezembro de 2023



## Índice

CONTEXTUALIZAÇÃO .....	4
PARTE A   DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DA ESE/IPS.....	6
1. DOCUMENTOS ORIENTADORES .....	6
1.1. Documento (i) <i>Guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos – A3ES</i> .....	6
1.2. Documento (ii) <i>Linhas orientadoras para a (re)estruturação de cursos do IPS</i> .....	7
1.3. Documento (iii) <i>Ensino a Distância no Politécnico de Setúbal. Clarificação de conceitos e exemplos de atividades</i> .....	9
<i>Texto integral disponível aqui: Orientações EaD</i> .....	9
PARTE B   MODELO PEDAGÓGICO DA ESE/IPS .....	10
1   ESTRUTURA CURRICULAR DOS CICLOS DE ESTUDO DA ESE/IPS.....	10
1.1. <i>Modalidades de ensino</i> .....	10
1.2. <i>Programas das UC e Fichas de Unidade Curricular (FUC)</i> .....	12
1.3. <i>Definição de ECTS</i> .....	13
1.4. <i>Tipologia de horas</i> .....	13
2   MODO DE FUNCIONAMENTO DOS CURSOS E DAS UC .....	17
3   PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM .....	18
3.1. <i>Abordagens pedagógicas atuais</i> .....	18
4   OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM .....	22
5   METODOLOGIAS DE TRABALHO .....	23
5.1. <i>Caracterização dos procedimentos, ferramentas de trabalho e dinâmicas de interação no processo de ensino e aprendizagem</i> .....	23

## Contextualização

Abordar a pedagogia no ensino superior configura-se como uma exigência ética, estética e política, no quadro de um pensamento renovado sobre educação, conhecimento, investigação e interdependência entre instituições, profissionais e domínios de atuação. Numa Escola que trabalha com vista à formação de pessoas cuja atuação profissional se radica na relação com os outros – através da educação, da animação, da comunicação, do desporto, das artes – entendemos que a forma através da qual se propõe o ensino enforma o que as/os estudantes estudam, como interagem e o modo como se posicionam no mundo. Por isso, é necessário tomar consciência dos valores, pressupostos e princípios que sustentam o projeto formativo de cada escola.

O desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, assim como de outras competências transversais desenvolvidas ao longo da vida, devem constituir aspetos essenciais a uma educação transformadora e humanista. Deste modo, as práticas pedagógicas centradas na aprendizagem dos/as estudantes podem dar resposta a alguns dos desafios das sociedades atuais, tendo em conta a sua complexidade e incerteza crescentes (Almeida et al., 2022). Considerando que a construção de conhecimento pessoal e coletivo é um dos núcleos do trabalho educativo, é importante que se promova o processo de atualização e adequação do modelo escolar às características do mundo e da contemporaneidade. Tal como refere Nóvoa (2022), é importante que se promova um processo de permanente atualização do modelo escolar.

As práticas pedagógicas centradas nos/nas estudantes pretendem desenvolver quer competências disciplinares, quer competências transversais. As primeiras, apesar de terem um lugar central na formação, devem ser integradas e articuladas com as competências transversais, promovidas ao longo do percurso académico dos/das estudantes. Estas práticas podem ser orientadas por um conjunto de princípios, tais como a intencionalidade da ação pedagógica, a explicitação dos pressupostos da ação pedagógica, a coerência da ação com esses pressupostos, a reflexão crítica sobre os seus pressupostos, a democraticidade e a autogestão da aprendizagem (Almeida et al., 2022). Nesta perspetiva, a questão-chave deixou de ser *quais os conteúdos a ensinar*, tendo como referência um determinado campo do saber e numa perspetiva cumulativa do conhecimento, tornando-se bem mais complexa e passando a ser que competências desenvolver para alcançar um determinado perfil de saída dos estudantes (Almeida et al., 2022, p. 48).

Dando resposta a um repto também institucional, sintetiza-se, neste documento, um conjunto de propostas que devem dar corpo à formação que se faz, explicitando as características que devem pautar os processos de ensino e de aprendizagem. Os documentos utilizados para a elaboração do modelo pedagógico da ESE/IPS foram (i) o **Guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos**, da Agência de

Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), concretamente o **ponto 4.5.2.1.1** sobre o modelo pedagógico, (ii) as **Linhas orientadoras para a (re)estruturação de cursos do IPS (LOEC), de 2022**, (iii), o documento **Ensino a Distância no Politécnico de Setúbal. Clarificação de conceitos e exemplos de atividades**, de 2023, que enquadra o ensino a distância (EaD) no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e (iv) o Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto, **Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior**, referente ao enquadramento dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).

Foram ainda considerados outros documentos orientadores, como o documento **Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação** (Almeida et al., 2022) e o relatório **Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação** (UNESCO, 2022). Adicionalmente, foram considerados os documentos orientadores internos da IES, nomeadamente, o Regulamento n.º 706/2023, **Regulamento das Atividades Académicas e Linhas Orientadoras de Avaliação de Desempenho Escolar dos/as Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal (RAA)**, bem como o **Regulamento de Frequência e Avaliação da ESE/IPS (RFA)**, na sua redação atual. Numa primeira parte do documento (Parte A), apresentam-se alguns dos itens que constam dos documentos orientadores referidos, mais concretamente os documentos (i), (ii) e (iii).

Na parte B, adequam-se e exemplificam-se alguns desses princípios que constituem o referencial do modelo pedagógico da ESE/IPS.



## Parte A | Documentos orientadores para a elaboração do Modelo Pedagógico da ESE/IPS

Neste ponto, procura-se sistematizar a informação dos diferentes documentos que funcionaram como referencial para a elaboração do modelo pedagógico. Em cada um, sugere-se o link para o documento original e integral. Em alguns casos, a informação selecionada apresenta-se sintetizada em forma de quadro ou esquema.

### 1. Documentos orientadores

#### 1.1. Documento (i) **Guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos – A3ES**

(ponto 4). Texto integral disponível aqui: [GUIÃO PAPNCE | 2022 | PT](#)

Neste ponto apresenta-se a alínea 4.5.2. do guião, mais especificamente a subalínea que indica os itens a considerar na descrição do modelo pedagógico

#### 4.5.2. Metodologias e Fundamentação

##### 4.5.2.1.1. Modelo pedagógico que constitui o referencial para a organização do processo de ensino e aprendizagem das unidades curriculares (9000 caracteres)

Descrever o modelo pedagógico de referência para o ensino e aprendizagem, incluindo:

- a) A caracterização do modelo pedagógico apresentando as **atividades que serão realizadas**, as **formas de articulação das atividades** (e.g. presenciais e a distância, síncronas e assíncronas, se aplicável) e as responsabilidades de docentes, estudantes e outros intervenientes (se aplicável) na dinâmica de ensino/aprendizagem;
- b) A identificação das ferramentas de trabalho que serão utilizadas para partilha de informação e interação e da forma como os estudantes podem ter acesso a essas ferramentas;
- c) A caracterização dos procedimentos, ferramentas de trabalho e dinâmicas de interação entre docentes e estudantes, entre estudantes (se aplicável) e entre docentes ou estudantes e outros intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (se aplicável);

- d) A identificação dos procedimentos e critérios de avaliação das atividades de aprendizagem;
- e) A identificação das ferramentas e dinâmicas de avaliação;
- f) A identificação das estratégias de promoção da inclusão digital dos estudantes e da sua preparação para a participação nas atividades da componente de ensino/aprendizagem a distância, se aplicável.
- g) No caso de ensino a distância, ter em consideração os requisitos especificados no [artigo 10º do Decreto-Lei n.º 133/2019](#), de 3 de setembro.

## 1.2. Documento (ii) **Linhas orientadoras para a (re)estruturação de cursos do IPS**

Texto integral disponível aqui: [LOEC | IPS | 2022](#)

O presente documento teve como ponto de partida o pressuposto de que processos de autoavaliação associados à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) devem ser entendidos como uma oportunidade de (re)pensar, de forma estruturada, a oferta formativa do IPS e cada uma das formações em particular. (LOEC, p. 4)

### 1.2.1. *Princípios orientadores LOEC | IPS | 2022*

Como mecanismo facilitador para a construção de uma visão partilhada, definem-se 7 princípios que, no âmbito dos processos de estruturação e reestruturação, devem ser considerados.

**Sem qualquer ordem de importância e não tendo de ser todos necessariamente implementados**, devem ser analisados pelas equipas de autoavaliação no sentido de avaliar a viabilidade da sua implementação. (LOEC, p. 6)

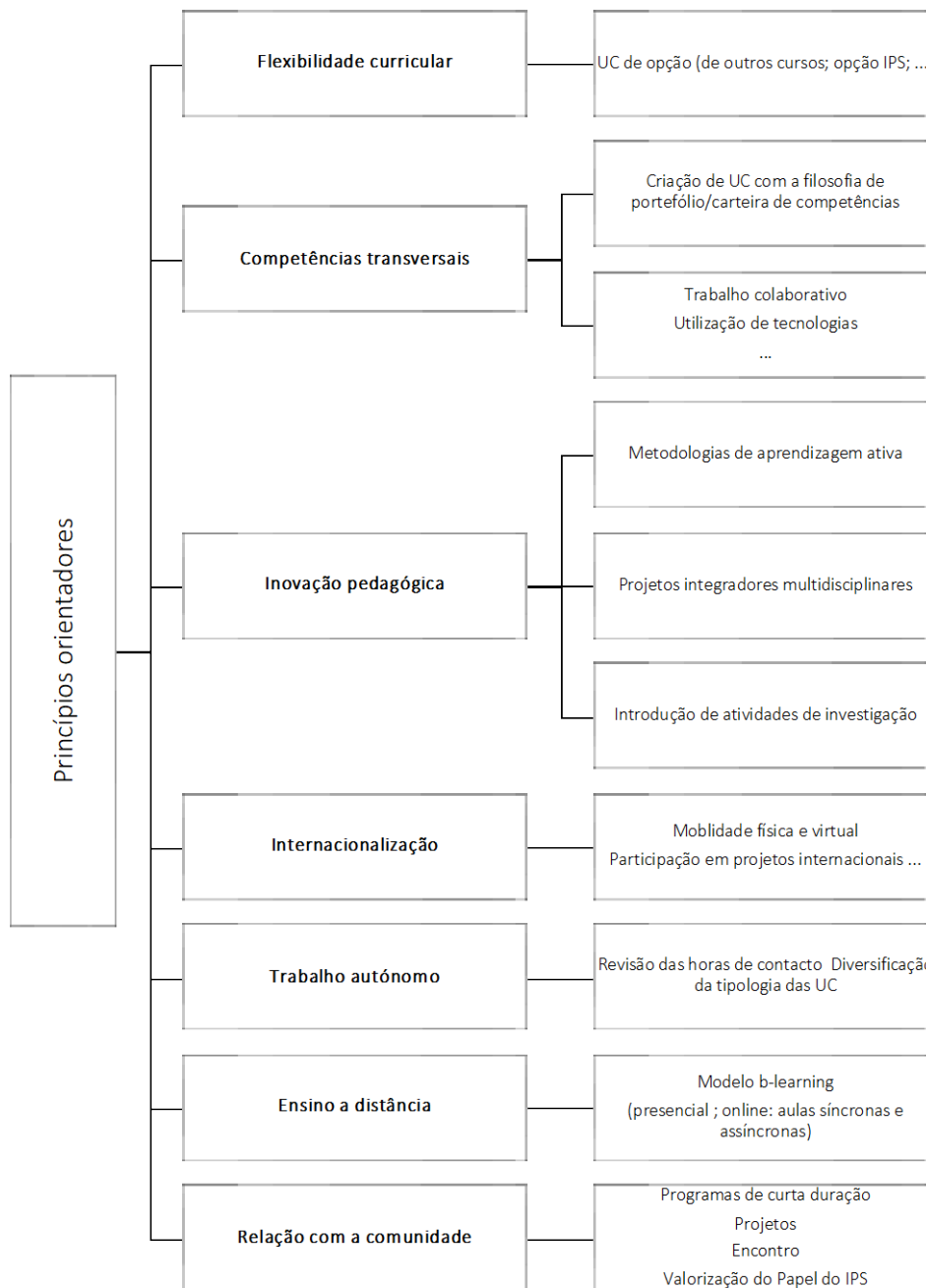
1. Flexibilidade curricular
2. Competências transversais
3. Inovação
4. Internacionalização
5. Trabalho Autónomo
6. Ensino a Distância
7. Relação com a comunidade

1.2.2. Exemplos de operacionalização dos princípios LOEC | IPS:

Na Figura 1 estão identificados, de forma esquemática, os 7 princípios definidos no LOEC, assim como as recomendações de operacionalização consideradas fundamentais para a sua concretização na Escola Superior de Educação.

**Figura 1**

*Síntese dos princípios do LOEC | IPS e recomendações de operacionalização na ESE/IPS*



**Fonte.** Figura elaborada com base em informação recolhida no documento *Linhas orientadoras para a (re)estruturação de cursos do IPS. LOEC | IPS | 2022*



### 1.3. Documento (iii) **Ensino a Distância no Politécnico de Setúbal. Clarificação de conceitos e exemplos de atividades**

Texto integral disponível aqui: [Orientações EaD](#)

Neste ponto, apresentam-se, em síntese, alguns aspetos a considerar na modalidade de trabalho EaD, retirados do documento.

O E@D pode ser definido como o ensino predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, e deve assumir-se como uma alternativa de qualidade à modalidade presencial e não apenas como uma mera reprodução ou paralelo do mesmo.

#### *1.3.1. Aula síncrona e aula assíncrona*

A aula **síncrona** é aquela que é **desenvolvida em tempo real** online e que permite aos/às estudantes interagirem com os/as seus/suas docentes e com os seus pares para participarem nas atividades letivas (exemplos: videoconferência, chat...).

Já na aula **assíncrona** a comunicação entre docente e estudante/s é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos/as envolvidos/as. Os/As estudantes acedem a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados numa plataforma de aprendizagem online, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e docentes, em torno das temáticas em estudo.

Como exemplo das ferramentas assíncronas mais tradicionais temos: e-mail, fóruns de discussão, trabalhos colaborativos.

Considera-se ainda importante diferenciar **trabalho autónomo**, aquele que é definido pelo/a docente e realizado pelo/a estudante sem a presença ou intervenção daquele e a **aula assíncrona** que **pressupõe sempre a intervenção do/a docente** no espaço/tempo de aprendizagem apesar dos momentos de interação serem diferentes. **As horas das aulas síncronas e assíncronas são contabilizadas como horas de contacto para o total de horas da UC.**

Exemplos de atividades para aulas síncronas e assíncronas podem ser encontrados no documento *Orientações E@D*, nas páginas 3 e 4.

## Parte B | Modelo Pedagógico da ESE/IPS

O modelo pedagógico pretende ser um documento orientador da (re)estruturação dos cursos da ESE/IPS. Na sua elaboração procurou-se, por um lado, ir ao encontro dos princípios e pressupostos que emergem dos diferentes documentos orientadores (cf. Parte A) e, por outro, adequar e adaptar tais princípios àquelas que são as especificidades da instituição.

### 1 | ESTRUTURA CURRICULAR DOS CICLOS DE ESTUDO DA ESE/IPS

Uma das dimensões centrais do desenho curricular é antecipar a variedade e a eficácia formativa das metodologias de ensino e de avaliação, já que para alcançar e avaliar diferentes objetivos de aprendizagem, serão necessárias diferentes abordagens. Os professores devem, assim, dispor de um leque de opções pedagógicas para selecionar aquelas que melhor se ajustam a cada circunstância, considerando as competências que visam desenvolver, bem como o contexto em que lecionam, designadamente, no que se refere aos estudantes (os seus estilos e necessidades), aos recursos disponíveis e aos potenciais constrangimentos identificados [...].

É desejável que as escolhas pedagógicas sejam perspectivadas para o currículo como um todo, de forma a assegurar a sua coerência interna. (Almeida et al., 2022, p. 58)

A estrutura curricular de um curso é definida por um conjunto organizado de unidades curriculares (UC) – plano de estudos – que, no seu conjunto, permitem ao estudante obter o grau académico para exercer a profissão. A coerência da seleção e organização das UC determina a sua área científica no plano de estudos. Cada UC é definida com um total de horas de trabalho do estudante, no qual são identificados o total e a tipologia de horas de contacto (T, TP, PL, TC, S, OT, E e O)<sup>1</sup> e horas de trabalho autónomo. Para cada UC é definido um número de ECTS que se considere adequado. A estrutura curricular define, ainda, o modo de funcionamento das aulas, em ensino presencial (EP) ou ensino a distância (EaD e B-Learning).

#### 1.1. Modalidades de ensino

##### 1.1.1. Presencial (Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto)

As aulas em modalidade de ensino presencial são aquelas que decorrem em tempo real e que permitem aos/às estudantes interagirem presencialmente com os/as seus/suas

---

<sup>1</sup> Despacho 10543/2005 de 11 de maio, ponto 3.4, alínea e) “...o número de horas de contacto (totais) distribuídas segundo o tipo de actividade adoptada [ensino teórico (T), teórico-prático (TP), prático e laboratorial (PL), trabalho de campo (TC), seminário (S), estágio (E), orientação tutória (OT), outra (O)]”

docentes e com os seus pares. Neste caso, as horas de contacto referem-se ao “tempo em horas utilizado em sessões presenciais de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalho de campo, e em sessões presenciais de orientação pessoal de tipo tutorial”, tal como definido no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto.

### *1.1.2. Ensino a distância (EaD) (Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro) e B-Learning, síncrono e assíncrono*

#### *1.1.2.1. Ensino a distância (EaD)*

Ensino a distância (EaD), tal como definido no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro, corresponde ao “ensino predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que: (i) a interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipas online de suporte académico e tecnológico; (ii) o desenho curricular é orientado para a permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem; (iii) o modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais”.

No âmbito do EaD, importa distinguir **aulas síncronas de aulas assíncronas**, tal como preconizado no documento orientador do Ensino a Distância no Politécnico de Setúbal:

- **Aula síncrona** é aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos/às estudantes interagirem online com os/as seus/suas docentes e com os seus pares para participarem nas atividades letivas.
- **Aula assíncrona** é desenvolvida em tempo efetivo, só que a comunicação entre docente e estudante é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos/as envolvidos/as.

O planeamento de um módulo ou UC para funcionar em E@D pode, e deve, prever aulas síncronas e/ou assíncronas, assim como a continuidade de atividades entre estas duas modalidades de aulas. O desenho da formação deve ter em conta diversidade de atividades que permita aos/às estudantes ter acesso a diferentes formas de aquisição de competências, mas também estimular a sua aprendizagem minimizando a desmotivação associada à distância. As atividades assíncronas devem estimular o trabalho sobre os recursos disponibilizados e a colaboração entre estudantes permitindo criar mecanismos de entreajuda e aumentar os níveis motivacionais de cada um/a. As atividades síncronas devem promover a discussão conjunta sobre o trabalho colaborativo desenvolvido, com a participação de estudantes e do/a docente. Estas atividades síncronas podem ainda configurar oportunidades para os/as estudantes superarem as suas dúvidas ou para proporcionar feedback atempado do/a docente às atividades desenvolvidas.

#### 1.1.2.2. Blended-Learning (B-Learning)

Entende-se como B-Learning o sistema de ensino que combina metodologias de e-learning com horas de contacto presenciais, de acordo com o disposto nos estudos de referência e nas clarificações da A3ES. Desta forma, o **b-learning conjuga atividades presenciais e on-line de forma complementar**, possibilitando, por exemplo, a promoção de colaboração interpares com recurso a estratégias do modelo EaD e, adicionalmente, desenvolver atividades/estratégias presenciais que potenciem o envolvimento e uma aprendizagem ativa.

#### 1.2. Programas das UC e Fichas de Unidade Curricular (FUC)

De acordo com o **Regulamento das Atividades Académicas e Linhas Orientadoras de Avaliação de Desempenho Escolar dos Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal (Artigo 5º)**, o **programa da UC** é o documento base organizador do processo de ensino e de aprendizagem e nele devem constar:

- a) Responsável
- b) Carga de trabalho/créditos ECTS;
- c) Corpo docente;
- d) Língua de ensino;
- e) Objetivos de aprendizagem;
- f) Conteúdos programáticos;
- g) Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da UC;
- h) Metodologias de ensino e aprendizagem;
- i) Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da UC;
- j) Metodologia, provas de avaliação e respetiva ponderação;
- j) Regime de assiduidade;
- k) Bibliografia (referências bibliográficas, eletrónicas);
- l) Observações (outros dados relevantes para o processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, informações que possam ser relevantes para estudantes com estatuto especial).

**A ficha da UC** deverá estar disponível, através do sistema de informação (SI), desde o início de cada período letivo e é composta por todos os elementos referidos anteriormente, com as **adaptações previstas** no guião da A3ES, no Anexo II (Guião para a autoavaliação dos cursos\_ACEF\_PERA\_2023-2028\_Anexo 2):

#### Caracterização da Unidade Curricular

1. Duração
2. Horas de trabalho
3. Créditos ECTS
4. Designação da unidade curricular
5. Objetivos de aprendizagem e a sua compatibilidade com o método de ensino (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes)
6. Conteúdos programáticos
7. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular
8. Metodologias de ensino e de aprendizagem específicas da unidade curricular **articuladas com o modelo pedagógico**
9. Avaliação
10. Demonstração da coerência das metodologias de ensino e avaliação com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular
11. Bibliografia de consulta/existência obrigatória
12. Observações

#### 1.3. Definição de ECTS

No IPS, 1 ECTS corresponde a 27 horas de trabalho do/a estudante de acordo com o Regulamento das Atividades Académicas e Linhas Orientadoras de Avaliação de Desempenho Escolar dos Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal (Regulamento n.º 586/2022 de 29 de junho de 2022).

A definição do nº máximo de ECTS para a obtenção de grau ou diploma é definido de acordo com a legislação no regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior (Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto) para a qualificação como Técnico Superior Profissional (TeSP) e para os graus de Licenciado/a e Mestre. O número máximo de ECTS de um curso de TeSP e Licenciatura corresponde a 120 e 180 ECTS, respetivamente, e de 90 ou 120 ECTS para o caso do Mestrado.

#### 1.4. Tipologia de horas

##### *1.4.1. Horas de contacto e orientação tutorial*

As **horas de contacto** são o tempo utilizado em sessões de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de

orientação pessoal de tipo tutorial. As horas de contacto implicam a presença de docente<sup>2</sup>.

Considera-se, ainda, que as horas de contacto incluem sessões de ensino a distância (EaD) ou B-Learning entre o estudante e o docente: sessões síncronas e sessões assíncronas.

A **orientação tutorial** consiste no apoio e acompanhamento científico-pedagógico, por parte de docentes a estudantes, individualmente ou em pequenos grupos.

A tipologia de horas de contacto das UC dos ciclos de estudos (CE) conferentes de grau académico inclui horas teóricas (T), teórico-práticas (TP), práticas-laboratoriais (PL), trabalho de campo (TC), orientações tutoriais (OT), seminários (S), estágios (E) e outras (O). Já para os Cursos TESP, existe uma tipologia específica que inclui horas de aplicação prática, laboratorial, oficial e/ou de projeto, e outras.

Nas Tabelas seguintes são apresentadas as descrições de cada tipologia de horas para os CTesP (Tabela 1) e para as licenciaturas, pós-graduações, microcredenciais e mestrados (Tabela 2), e sugeridos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas em cada tipologia. Sugere-se a consulta do ponto 3.1.1. *Exemplos de abordagens pedagógicas*, para a identificações de outras sugestões de atividades.

**Tabela 1**

*Tipologia de horas de contacto – CteSP*

Tipologia de horas CTesP <sup>3</sup>	Exemplos
Horas de Aplicação (aplicação prática, laboratorial, oficial e ou de projeto)	Atividades letivas síncronas ou assíncronas, em sala de aula, laboratório ou equivalente, para aulas de carácter prático, com ou sem recursos pedagógicos (e.g. exercícios em laboratório de CN, Estúdio de vídeo, laboratório de informática, Ginásio, exercícios em sala de aula de discussão em grupos, simulações, Brainstorming, etc)

<sup>2</sup> Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares (ECTS - european credit transfer system), no IPS.

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto, art.º 40.º-N, b)

Estágio	Componente de formação em contexto de trabalho supervisionado pela entidade de acolhimento, incluindo os momentos de acompanhamento pelo/a professor/a orientador/a.
Outras Horas de Trabalho	Todo o tipo de atividades não incluídas nas definições anteriores e que o aluno despenda na sua formação, em contacto com o docente.

**Tabela 2**

*Tipologia de horas de contacto – licenciaturas, mestrados, pós-graduações e microcredenciais*

Tipo de Horas (licenciaturas, mestrados, pós-graduações e microcredenciais)	Exemplos
Teórica (T)	Atividades letivas síncronas ou assíncronas, de carácter mais expositivo, em contexto de sala de aula ou equivalente, com ou sem recursos pedagógicos (e.g. apresentações eletrónicas, recursos audiovisuais, etc)
Teórico-prática (TP)	Atividades letivas síncronas ou assíncronas em sala de aula e/ou laboratório, ou equivalente, para aulas de carácter teórico prático, articulando as duas tipologias (e.g. exposição de conteúdos, com aplicação dos mesmos em exercício de simulação)
Prático e laboratorial (PL)	Atividades letivas síncronas ou assíncronas, em sala de aula, laboratório ou equivalente, para aulas de carácter prático, com ou sem recursos pedagógicos (e.g. exercícios em laboratório de CN, Estúdio de vídeo, laboratório de informática, exercícios em sala de aula de discussão em grupos, simulações, <i>Brainstorming</i> , análise de textos, etc)
Trabalho de Campo (TC)	Atividades letivas realizadas no exterior, seja em empresas, instituições públicas, campo, organizações de qualquer tipo (e.g. visitas de estudo).

Orientação tutorial (OT)	Horas despendidas pelo estudante em trabalho conjunto com o professor/tutor fora do horário letivo, para apoio e acompanhamento científico-pedagógico, individualmente ou em pequenos grupos.
Seminário (S)	Horas despendidas pelo estudante na participação em seminários, ou em preparação e apresentação de seminários.
Estágio (E)	Horas despendidas pelo estudante em contexto de estágio sem contacto com o docente, mas em contacto com o cooperante/orientador, incluindo as horas de supervisão pedagógica em contacto com o docente (se aplicável).
Outras (O)	Todo o tipo de atividades não incluídas nas definições anteriores e que o aluno despenda na sua formação, em contacto com o docente.





## 2 | MODO DE FUNCIONAMENTO DOS CURSOS E DAS UC

A gestão pedagógica e científica de cada ciclo de estudo é assegurada pela Unidade de Gestão Científico-Pedagógica de cada ciclo de estudos (CE), constituída pela Coordenação de Curso (CC) e pela Comissão de Acompanhamento do Curso (CAC). A CC promove a articulação entre as várias UC, as ações de melhoria relativas ao seu desenvolvimento e interligação com a comunidade envolvente, tendo em vista a garantia do cumprimento da carga de trabalho exigida aos estudantes. As competências da CC e da CAC encontram-se refletidas nos Estatutos da UO (ESE/IPS).

A CC apoia-se no/na Responsável da Unidade curricular (RUC) para organizar a UC de que é responsável em termos do cumprimento dos conteúdos programáticos propostos, metodologias pedagógicas com práticas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem específico da UC e na proposta de atividade e momentos de avaliação ao longo do período de funcionamento da UC equilibrados, de forma a cumprir os ECTS que foram definidos no plano de estudos do CE. No funcionamento da UC, o/a RUC pode lecionar a UC com o apoio de outros/as docentes. Neste caso, o/a RUC deve articular todo o funcionamento da UC com os/as demais docentes.

Os/as docentes deverão garantir que seguem as indicações do/da RUC para o funcionamento da UC. No funcionamento dos CE, os/as RUC e docentes são fundamentais para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

De igual modo, o/a RUC e os/as docentes devem ter a capacidade de adaptar as metodologias de forma dinâmica, reconhecendo os estudantes com maior e menor necessidade de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Devem igualmente estimular os/as estudantes a participar de forma ativa, interessada e motivada, de forma a facilitar e aumentar a eficácia da aprendizagem, traduzida através do sucesso nas avaliações formais ou informais dos/as estudantes em sala de aula. O/a RUC e os/as docentes da UC devem igualmente apoiar os/as estudantes no esclarecimento de dúvidas e preparação para os momentos de avaliação.

### 3 | PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

#### 3.1. Abordagens pedagógicas atuais

Neste ponto, apresentam-se, resumidamente, alguns conceitos considerados fundamentais numa perspetiva de ensino focado na aprendizagem. Os excertos foram retirados do documento [Inovação pedagógica no ensino superior, cenários e caminhos de transformação](#) (Almeida et al, pp. 39-51).

Poderemos dizer que todo o ensino visa a aprendizagem, na medida em que todos os professores desejam que os alunos aprendam. **Mas nem todo o ensino está focado na aprendizagem.** Um ensino de natureza transmissiva, cuja finalidade central seja veicular conteúdos pré-definidos e avaliar a sua reprodução em testes, pode desenvolver-se muitas vezes à margem dos estudantes e do processo de aprender, tendendo a ignorar ou subvalorizar aspetos essenciais a uma educação transformadora, como a adequação à diversidade dos estudantes, a sua participação ativa na construção do saber e na regulação das aprendizagens, ou o desenvolvimento da sua autonomia e de competências de aprendizagem ao longo da vida. [\(Almeida et al., p. 39\)](#)

Quando falamos em **ensino centrado no estudante**, de imediato surge o conceito de **aprendizagem ativa**, uma aprendizagem que pressupõe que o **aluno aprende em função do que faz** [do que pensa, do que relaciona, do que questiona...] e que aprender implica mudanças nos seus objetivos, conhecimentos e capacidades, em grande medida determinadas pelos cenários e experiências de aprendizagem que forem criados . . .

O grande objetivo da aprendizagem ativa é a **aprendizagem significativa e profunda**. De uma forma simplificada, a aprendizagem profunda ocorre quando há relacionamento significativo entre o conhecimento prévio do estudante e a nova informação – ou seja, análise crítica e compreensão daquilo que está a ser aprendido.

Este resultado deriva, sobretudo, da ação do estudante sobre os estímulos de aprendizagem, ocorrendo a ação através da realização de **uma tarefa prática, da resolução de um problema, de uma atividade social ou de um pensamento reflexivo.**

Em oposição, **na aprendizagem superficial** não são criados novos significados e a **informação apenas se mantém enquanto é necessária**, sendo frequentemente esquecida logo que a tarefa está finalizada ou deixa de ser relevante. É por isso que o estudo de véspera para um exame raramente gera verdadeira aprendizagem, sendo quase tudo esquecido após o exame. Da mesma forma, a mera memorização de dados sem

significado acaba por ser ineficaz porque a memória e a aprendizagem carecem de significado.

Uma aprendizagem ativa deve, ainda, favorecer o **desenvolvimento da autonomia dos estudantes**, ou seja, a capacidade de gerir a aprendizagem, dos seus objetivos à sua avaliação, o que pressupõe a criação de condições para que tomem iniciativas e decisões, e regulem as suas aprendizagens no sentido de as melhorar.

Uma pedagogia para a autonomia assenta em processos de reflexão, participação e experimentação, sendo construída com os estudantes e exigindo uma abordagem dialógica. Assim, **quando se fala em trabalho autónomo** dos estudantes, importa evitar o equívoco que associa autonomia a independência ou a um trabalho isolado. Pelo contrário, o desenvolvimento da autonomia pessoal requer cooperação e responsabilidade social, confronto de ideias e experiências, e negociação de sentidos e de decisões.

Um ensino centrado no estudante integra o desenvolvimento de **competências disciplinares e transversais**, pressupondo-se que as primeiras, embora ocupando um lugar central na formação, são insuficientes para assegurar o sucesso na aprendizagem e na vida profissional e pessoal. A integração das competências transversais nos programas de ensino confere uma dimensão mais humanizada aos processos educativos, favorece um ensino focado na aprendizagem e responde melhor às exigências profissionais da atualidade. Importa sublinhar, contudo, que as competências transversais devem facilitar a aquisição das competências disciplinares, o que significa que poderão ter concretizações diferenciadas em função das áreas disciplinares em que são desenvolvidas e dos objetivos e conteúdos de aprendizagem definidos.

(cf. Taxonomia de competências transversais Almeida et al., 2022, p. 47)

A pluralidade de métodos e recursos utilizados no ES pode ser entendida como uma condição necessária para atender à diversidade dos estudantes, às suas preferências de aprendizagem, às características das disciplinas em estudo e às competências a desenvolver em articulação com o perfil de formação para o exercício profissional. Caberá aos professores selecionar as estratégias de ensino que forem mais adequadas, considerando esses fatores e também a dimensão das turmas, já que determinadas estratégias podem ser difíceis de operacionalizar com um número elevado de estudantes, nomeadamente quando exigem maior diálogo e um acompanhamento mais próximo das suas aprendizagens.

### 3.1.1. Exemplos de abordagens pedagógicas

Na Figura seguinte são apresentados alguns exemplos que podem ser explorados no sentido de promover o envolvimento dos estudantes na aprendizagem. Importa referir que as propostas não são estanques entre si nem cobrem todas as possibilidades existentes.

**Figura 2**  
 Abordagens Pedagógicas Atuais - Quadros síntese

<b>(i) Métodos tradicionais ajustados ao tempo atual</b>
A exposição oral e o questionamento, assim como o estudo de textos e documentos, têm sofrido reformulações que os tornam mais atrativos e mais capazes de promover uma aprendizagem ativa e profunda
<b>Exposição interativa</b>   Os professores estruturam e gerem a aula de forma que seja uma experiência de aprendizagem pedagogicamente fecunda, interessante e participada, na qual os estudantes são estimulados para pensar, debater ideias, colaborar uns com os outros e desenvolver uma aprendizagem profunda”.
<b>Questionamento</b>   Exemplos de tipos de perguntas: Convergentes: fechadas, com poucas opções de resposta, convergem para a(s) “melhor(es)” resposta(s); Divergentes: abertas, com muitas respostas, permitem explorar perspetivas e incentivam o diálogo; Focais: forçam a escolher ou justificar uma posição; Brainstorming: geram ideias ou pontos de vista; em funil: série de perguntas que começam de forma ampla e gradualmente levam a um pensamento mais focado. Também as questões da iniciativa dos estudantes são estimulantes e produzem aprendizagem porque obrigam a pesquisar, relacionar e analisar informação.
<b>(ii) Métodos centrados na indagação e na cooperação</b>
Procuram suscitar a curiosidade dos estudantes e concretizam-se em ações de pesquisa
<b>Aprendizagem baseada em problemas</b>   Os estudantes resolvem problemas da vida real ou aproximados à realidade, aprendem sobre conteúdos específicos, transferem e aplicam conhecimentos e adquirem capacidades de recolha e análise de informação, resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, aprendizagem autodirigida, cooperação e trabalho em equipa, comunicação e multiperspectivismo
<b>Aprendizagem baseada em projetos</b>   A aprendizagem ocorre em contextos de autenticidade e realismo, mas é orientada pelas tarefas e não pelo problema, começando por uma questão a estudar e não por um problema a resolver.
<b>Design thinking</b>   Metodologia de resolução de problemas, envolve uma relação iterativa entre as pessoas envolvidas e os contextos, tendo por base a ideia de que aqueles que se confrontam com o problema são quem possui a chave para a sua resolução. A intenção do método é libertar a criatividade para gerar inovação.

**(iii) Aprendizagem situada e serviço à comunidade**

Assentam na relação (direta ou indireta) com o exterior. Estas abordagens reforçam a dimensão experiencial da aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos estudantes

**Estágios, serviço à comunidade e voluntariado** | Períodos de imersão nas organizações para observação e estágios profissionais, aprendizagem na comunidade, serviço à comunidade e voluntariado. Existe evidência de que estes tipos de atividades fora do campus contribuem para o desenvolvimento socioemocional e profissional do estudante.

**Estudo de caso** | Contribui para superar a inexperiência e compreender relações entre factos, razões para o sucesso e fracasso de pessoas e organizações, funcionamento de sistemas e mecanismos, entre tantos outros objetivos. O estudo de caso possibilita, ainda, estabelecer pontes entre teoria e prática, entre situações particulares e fenómenos mais gerais, entre a experiência pessoal e a experiência de outros. É necessário, no entanto, que o docente conheça a sintaxe do método e saiba aplicar as estratégias adequadas para análise do caso e debate, a fim de garantir que a metodologia funciona adequadamente e gera aprendizagem bem-sucedida.

**Aprender com os especialistas** | Atualmente, essa forma de aprender observando e fazendo encontra-se nos currículos sob forma de laboratórios, aulas práticas, estágios e semanas de campo, performances, projetos de investigação e colaboração com a comunidade. Testemunhos de profissionais/especialistas convidados para partilharem as suas experiências práticas e teóricas com os/as estudantes.

**(iv) Estratégias ativas nas práticas pedagógicas em aula**

Estratégias que podem favorecer cenários de aprendizagem ativa em sala de aula: sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa. Trata-se, sobretudo, de rentabilizar o espaço-aula de forma a dar maior protagonismo aos estudantes na construção individual coletiva do conhecimento

**Sala de aula invertida** | Ao contrário da aula tradicional, na sala de aula invertida (*flipped classroom*), o tempo da aula é usado para a aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos por meio de videoaulas, leituras e outros recursos multimédia disponibilizados anteriormente pelo professor. A aula é usada também para ajudar os estudantes a compreender melhor os conteúdos, através de atividades cooperativas que favorecem a sua aplicação. Atividades como trabalho em grupo para resolver problemas, estudo de casos e aprendizagem entre pares são comuns na sala de aula invertida.

**Aprendizagem colaborativa** | estudos mostram que o trabalho de grupo é frequentemente mais eficaz do que o trabalho individual em diversas situações, por exemplo: para realizar uma tarefa complexa ou para resolver um problema; para fomentar uma abordagem interdisciplinar ou a diversidade de conhecimentos; para compreender e apresentar argumentos, participar num debate ou negociar ideias ou decisões. Uma dessas formas é a técnica jigsaw (Aronson et al., 1978): os estudantes são divididos em pequenos grupos e cada grupo estuda uma parte diferente do conteúdo programático, tornando-se especialista dessa parcela de informação; posteriormente, os membros dos grupos são reagrupados em novos grupos, que incluem um especialista de cada tema e estes ensinam aos colegas os conteúdos que aprenderam anteriormente; por fim, todos são avaliados tendo em conta não apenas aquilo que aprenderam, mas também o que os colegas aprenderam consigo.

**(v) Deslocalização da aprendizagem**

As tecnologias digitais são cada vez mais relevantes, acessíveis, úteis e produtivas na vida diária de qualquer cidadão e expandem as competências individuais e coletivas.  
Elas aparecem associadas à aprendizagem ubíqua e gamificada

**Ambientes virtuais e aprendizagem ubíqua** | No modelo construtivista da aprendizagem ubíqua, a aprendizagem não tem limites de tempo ou lugar. Os estudantes aprendem seja o que for, onde for e quando for com a ajuda das tecnologias (móveis) e conexão digital (aprendizagem mediada por computador), tendo em conta o contexto de aprendizagem. A aprendizagem ubíqua é aquela que se ativa nos MOOC, cada vez mais valorizados, uma vez que permitem o acesso a estudantes internacionais e a um público mais vasto, são rentáveis, fáceis de atualizar e difundir.

**Aprendizagem baseada em jogos (gamificação da aprendizagem)** | Na aprendizagem lúdica, são propostas atividades desafiantes, motivadoras e significativas que mobilizam as capacidades dos estudantes. Os desafios funcionam e prendem a atenção quando são de nível moderado (nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis), quando geram algum desequilíbrio cognitivo (o mistério e a incerteza mobilizadora, necessários à motivação para resolver a tarefa/problema, quando incluem atividade social prazerosa e quando provocam a experiência de fluxo (a experiência ótima, um estado mental de envolvimento profundo).

**Fonte.** Figura elaborada com base em informação recolhida de Almeida & al., (2022), pp.60-65

## 4 | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os objetivos definidos para cada UC deverão fundamentar a sua pertinência no seio do CE e dar informações sobre a sua intencionalidade. Isto acontece se, por um lado, os objetivos tornarem claro o lugar que cada UC desempenha no CE em que se enquadra e, por outro, identificarem as aprendizagens que se espera que as/os estudantes venham a alcançar ou a aprofundar. Neste sentido, os objetivos definidos no quadro de cada UC devem estar articulados com os do CE, explicitando o contributo que a UC dá para alcançar o perfil de formação para o exercício profissional ou a especialização proposta pelo CE. Em termos ainda mais específicos, devem exprimir claramente as aprendizagens a serem alcançados pelas/os estudantes, requerendo-se a sua explicitação numa frase cujo sujeito é o/a estudante – exemplo, “Conhecer quadros teóricos e linhas de investigação/intervenção relevantes para a análise crítica e complexa dos temas e questões de educação, sociedade e desenvolvimento” (MEPAI, Educação Sociedade e Desenvolvimento), “Mobilizar conhecimentos de várias áreas do saber para a compreensão da complexidade das sociedades e dos contextos e processos onde se inserem os fenómenos educativos” (MPE1C, Seminário de Investigação sobre práticas pedagógicas). Neste exercício de definição dos objetivos, deve haver uma relação profunda com o tipo de conteúdos que a UC visa trabalhar, bem como com as situações pedagógicas que se propõe organizar e as experiências formativas que pretende promover. Assim, e dependendo da natureza da UC, os objetivos de aprendizagem poderão exprimir conhecimentos, atitudes, aptidões ou competências.

O exercício de definir objetivos com esta intencionalidade permite que as/os RUC e equipas docentes aprofundem a compreensão da UC no quadro do percurso de formação que cada CE pretende ser. Simultaneamente, este exercício favorece a articulação curricular horizontal e vertical, na medida em que se torna mais evidente o papel de cada UC e a relação entre elas, evitando repetições e desfasamentos.

De acordo com o indicado no documento [Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade](#). Os objetivos deverão estar alinhados com a estratégia institucional de oferta formativa e definir, explicitamente, os objetivos de aprendizagem a atingir (conhecimentos, aptidões e competências).

Cada UC deve definir os objetivos de aprendizagem de forma simples, clara e que sejam exequíveis. A descrição dos objetivos de aprendizagem é definida nas fichas de unidades Curriculares (FUC) de cada UC. Os objetivos de aprendizagem que compõem as FUC devem iniciar por um verbo de ação escolhido, não só pela natureza do próprio objetivo de aprendizagem, bem como o nível de complexidade do mesmo.

## 5 | METODOLOGIAS DE TRABALHO

### 5.1. Caracterização dos procedimentos, ferramentas de trabalho e dinâmicas de interação no processo de ensino e aprendizagem

Como já foi referido na parte inicial deste documento (Contexto), a proposta de modelo pedagógico que aqui se apresenta procura dar resposta, por um lado, ao estabelecido no ponto 4.5.2.1.1 do *Guião para pedido de acreditação prévia de Novo Ciclo de Estudos (A3ES)* e, por outro, quer aos princípios estabelecidos no documento LOEC/IPS | 2022, quer às orientações propostas para o ensino a distância. Na Figura 3 apresentam-se, esquematicamente, exemplos de propostas de operacionalização na ESE/IPS (**coluna do meio**) que permitem articular as categorias definidas no guião A3ES e respetivas alíneas do ponto 4.5.2.1.1. (**coluna da esquerda**), com os 7 princípios enunciados no LOEC (**coluna da direita**).

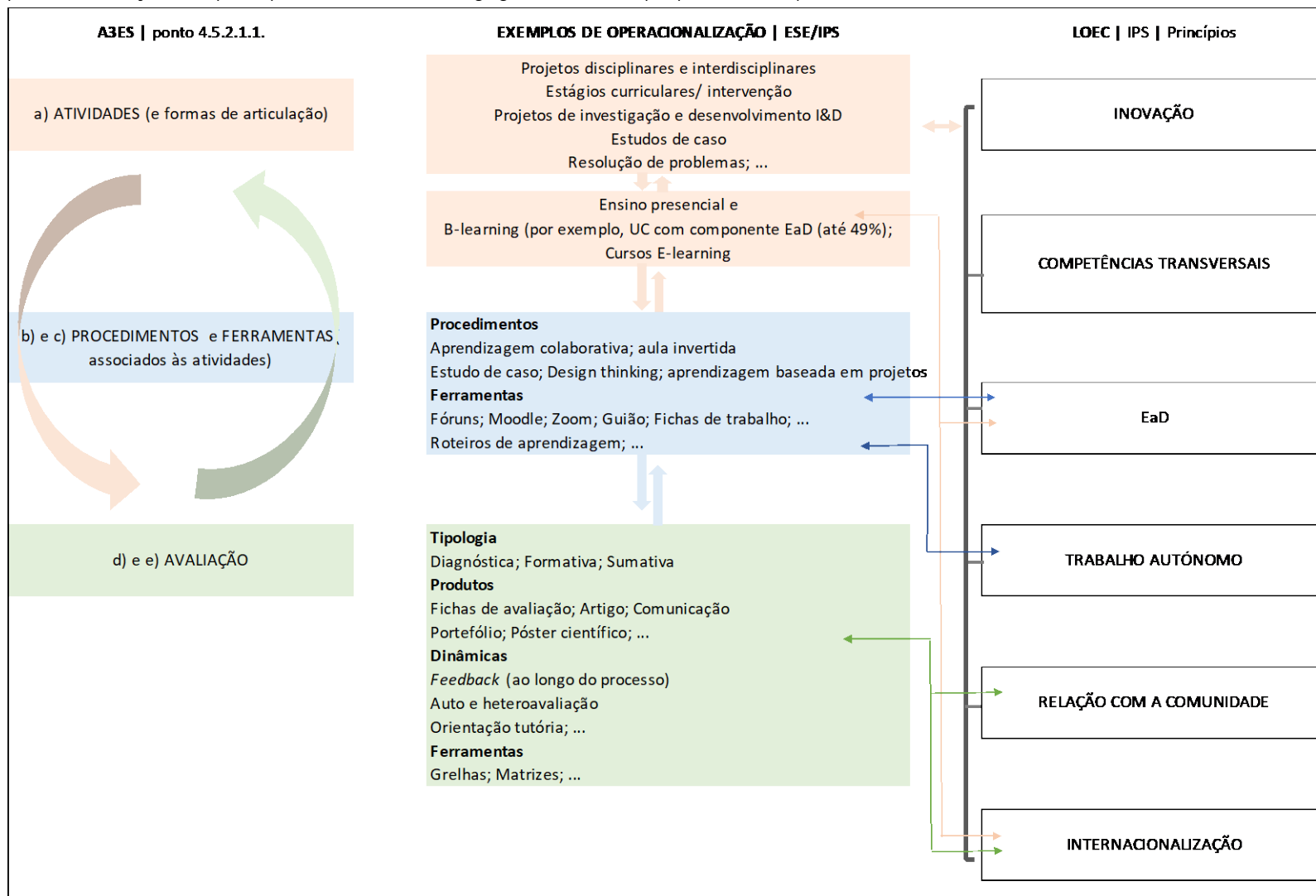
As diferentes cores correspondem aos itens selecionados (atividades, procedimentos e avaliação) e procuram tornar visíveis as relações que se estabelecem entre eles. Por exemplo, as atividades definidas para cada UC nas modalidades presencial, EaD ou B-learning, deverão ter em conta os procedimentos e ferramentas<sup>4</sup> adotados (*i.e.* as diferentes abordagens pedagógicas apresentadas anteriormente) e a avaliação (tipologia, produtos, dinâmicas e ferramentas) e podem relacionar-se com todos os princípios definidos no LOEC/IPS.

---

<sup>4</sup> Optou-se por manter o termo “ferramenta”, uma vez que consta no guião A3ES

Figura 3

Proposta de operacionalização dos princípios do Modelo Pedagógico A3ES e da proposta LOEC | IPS





### 5.1.1. Atividades de ensino e aprendizagem

As atividades deverão ser planeadas tendo por base os conteúdos a abordar e as competências a desenvolver em cada UC ou em diferentes UC, mas, fundamentalmente, a(s) forma(s) como o estudante vai aprender. Cada UC deverá concorrer para a construção dos perfis profissionais (educadores, professores, animadores, jornalistas ou comunicadores, etc.). Para além disso, pretende-se que, em articulação com as competências disciplinares, desenvolvam nos estudantes diferentes competências transversais, como o espírito crítico, trabalho colaborativo, competências tecnológicas, entre outras<sup>5</sup>.

As atividades ou tarefas, embora devam estar previstas no início da UC e apresentadas aos/às estudantes, poderão ser definidas semanalmente, mensalmente, trimestralmente, de acordo com as características específicas de cada UC, devendo ser elaborado pelo RUC/Docente da(s) UC um calendário do trimestre/semestre/ano, no qual devem estar previstas as datas de início e fim de cada uma das atividades propostas.

Recomenda-se que as propostas de desenvolvidas de acordo com diferentes modalidades de trabalho (individual, pequenos e grande grupo) visem, também, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e/ou projetos de investigação e desenvolvimento (I&D), cujos produtos/resultados possam ser divulgados à comunidade. Para o desenvolvimento das atividades, deverão ser proporcionadas, sempre que possível, sessões presenciais e a distância. No modelo B-learning, e considerando a vertente a distância, devem ser propostas sessões síncronas e assíncronas.

#### **Exemplo de atividades:**

- Projeto disciplinar e/ou interdisciplinar;
- Atividades de investigação e estudo;
- Resolução de problemas;
- Planeamento, desenvolvimento e implementação (aplicação em contextos diversificados);
- Estudos de caso;
- Estágios;
- Atividades de design thinking
- Atividades práticas em laboratórios;
- Aulas abertas;
- Debates;
- Seminários
- ...

---

<sup>5</sup> Cada curso/escola deverá identificar as competências transversais, preferencialmente recorrendo às competências identificadas pela [OCDE - Future of Education and Skills 2030](#).

### *5.1.2. Recursos de trabalho e procedimentos*

Para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem poderão ser criadas diferentes dinâmicas na interação estudante-professor e estudante-estudante e estudante/s-comunidade, nomeadamente em atividades práticas, de pesquisa, de discussão orientada em sala de aula, visitas de estudo, estágios, etc., sempre em relação com outros profissionais e com a comunidade, numa lógica de intervenção especializada, mas dialogante, participativa, crítica e ética (cf. 3.1.1. Abordagens pedagógicas).

Deverão ser utilizadas ferramentas e recursos diversificados, nomeadamente, fichas de trabalho e guiões, fóruns de discussão, clubes de leitura, roteiros de aprendizagem, videoconferência, plataformas de comunicação digital online, páginas da Internet, recursos interativos diversificados, entre outros, devendo o docente acompanhar os estudantes ao longo do processo, por exemplo, em momentos de orientação tutorial, esclarecendo dúvidas e fornecendo feedback atempado e continuado.

### *5.1.3. Avaliação: tipologia, dinâmicas, ferramentas e produtos*

Um ensino centrado no estudante implica uma avaliação também centrada no estudante, estando ambos ao serviço de uma aprendizagem significativa. Contudo, a avaliação é talvez a dimensão da pedagogia do ES que menos mudanças tem sofrido ao longo dos tempos. Tradicionalmente, tem-se privilegiado uma avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor e de natureza sumativa e classificatória, que afasta os estudantes do processo avaliativo. Contudo, uma avaliação centrada no estudante é também uma avaliação para a aprendizagem, de natureza formativa e reguladora, que inclui a avaliação como aprendizagem, através do exercício da metacognição, do pensamento crítico e da autoavaliação. (Almeida et al., 2022, p. 76)

No processo de avaliação das aprendizagens, é fundamental promover uma maior participação dos estudantes nos processos de avaliação, o reforço da avaliação formativa e da autorregulação das aprendizagens, e a criação de fóruns de reflexão e formação para professores e estudantes.

Deverão ser propostas atividades que permitam aos estudantes pesquisar, investigar, fundamentar, analisar e aplicar, e devem ser dadas **indicações claras do que se espera que o estudante realize, quais os produtos esperados e como vai ser avaliado**. É importante diversificar a tipologia de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), lembrando que as diferentes funções da avaliação devem ser cumpridas ao longo de cada unidade curricular – isto é, uma avaliação prévia que permite caracterizar os conhecimentos e competências que as/os estudantes já construíram (diagnóstica), uma avaliação para a aprendizagem, de caráter contínuo e sistemático que permita acompanhar os processos de trabalho, procurando apoiar os caminhos da aprendizagem de cada um/ de cada grupo-turma (formativa), e uma avaliação certificadora das aprendizagens alcançadas, dos resultados obtidos no fim de cada unidade

curricular/módulo de formação (avaliação sumativa). Perante a diversidade de funções da avaliação, deverão ser criadas dinâmicas diferenciadas, e deverá ser proporcionada a auto e heteroavaliação.

As ferramentas e dinâmicas de avaliação serão definidas em função dos objetivos da(s) UC, e a avaliação deverá contemplar o processo de ensino-aprendizagem (avaliação qualitativa/quantitativa) e o produto final. Deverá ser dado *feedback*, estratégia fundamental de avaliação formativa, nas diferentes etapas de trabalho que deverão ser previamente definidas. Alerta-se para a necessidade de um feedback atempado, o que significa que os elementos de avaliação deverão ser comentados e avaliados antes da realização de um novo elemento, uma vez que “a qualidade do feedback está relacionada com a sua oportunidade, informatividade, objetividade e aplicabilidade, mas a sua eficácia depende também do modo como os estudantes o interpretam e usam na melhoria do seu desempenho” (Almeida et al., 2022, p. 80).

Um dos fatores que pode limitar a compreensão e o impacto do feedback é a inexistência de uma linguagem comum entre professores e estudantes acerca da qualidade da aprendizagem, ou seja, acerca dos requisitos das tarefas e dos critérios que subjazem à sua avaliação. Dois dispositivos que podem apoiar a construção dessa linguagem são os roteiros e as rubricas de avaliação. Ambos implicam a explicitação de componentes/dimensões, critérios de qualidade e descritores de desempenho relativos à tarefa em causa, mas as rubricas identificam também níveis de desempenho (ex., Excelente, Bom, Insatisfatório) e cotações correspondentes para cada uma das dimensões consideradas.

Os pesos das atividades na avaliação final deverão, também, ser previamente definidos e partilhados/discutidos com os estudantes. A escolha das tarefas de avaliação tem implicações no ensino e na aprendizagem, importando garantir o alinhamento entre ensino, aprendizagem e avaliação. A quantidade e a natureza das tarefas usadas dependerão da sua relevância, da sua complexidade e do tempo disponível, devendo evitar-se uma carga de trabalho irrazoável e garantindo-se a realização de aprendizagens significativas.

“Mais do que diversificar métodos e aumentar a frequência da avaliação, importará planeá-la de forma a fomentar aprendizagens significativas, criar oportunidades de feedback útil, envolver os estudantes na reflexão sobre a aprendizagem e apoiar o seu progresso” (Almeida et al., 2022, p. 77).

#### Exemplo de produtos de avaliação:

Tarefas (individuais ou em grupo) realizadas na aula ou a partir do que acontece na aula e que se relacionam prioritariamente com os seus conteúdos. Exemplos:

- Resumo de palestra de um professor convidado;
- Simulação;
- Debate;
- Questionário de escolha múltipla;
- Mapa conceptual
- Portefólio
- Relatórios
- Artigo científico ou de divulgação
- Póster
- Trabalho de pesquisa (monografia; síntese a partir de várias fontes, ...)
- Exposição oral
- Testes/exames
- ...

#### Em síntese:

- O plano de estudos deverá integrar tarefas de avaliação formativa, articuladas com os requisitos da avaliação sumativa;
- Docentes e estudantes têm responsabilidades distintas no processo de avaliação, cabendo aos docentes promover a participação das estudantes num processo de avaliação para e da aprendizagem.
- Deverão ser criados espaços de reflexão sobre os cursos e os seus requisitos, nos quais colaboram docentes, estudantes e outras partes interessadas;
- O potencial da tecnologia deverá ser maximizado de modo a personalizar a avaliação e usar os dados da avaliação no apoio às aprendizagens, em especial na identificação de estudantes mais vulneráveis;
- Os resultados da avaliação deverão ser usados de modo a promover a monitorização e a regulação das aprendizagens pelos estudantes, de forma que sejam capazes de selecionar e usar estratégias que potenciem a sua experiência formativa;
- O desenho dos processos de avaliação terá de incorporar a avaliação das práticas avaliativas, da perspetiva dos docentes e dos estudantes.

Sugere-se a consulta [de Almeida et al., 2022, p. 82](#) para a identificação das dimensões da prática avaliativa (Quadro 5).

## Referências

Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

