

Utilização de portefólios digitais na formação inicial de professores, como estratégia de aprendizagem e avaliação: perspetivas das estudantes

Maria do Rosário Rodrigues
Ana Luisa Oliveira Pires
Jorge Pinto

Resumo: Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo desenvolvido na formação inicial de professores sobre a utilização de portefólios digitais como estratégia de aprendizagem e avaliação. No estudo, com características de estudo de caso interpretativo, foram entrevistadas estudantes que vivenciaram experiências de utilização de portefólios digitais em diferentes momentos da sua vida académica, onde se pretendeu perceber a relação entre estas experiências, o processo de aprendizagem e a avaliação. Os resultados evidenciam os contributos positivos do portefólio digital para a aprendizagem e a avaliação das estudantes, bem como as principais dificuldades que revelam.

Palavras-chave: Portefólios digitais. Formação inicial de professores. Avaliação.

Using digital portfolios in initial teacher training as a learning and assessment strategy: students' perspectives

Abstract: In this article we present the results of a study developed in initial teacher training on the use of digital portfolios as a learning and assessment strategy. In the study, with characteristics of an interpretative case study, we interviewed students who had experiences of using digital portfolios at different moments of their academic life, in order to understand the relationship between these experiences, the learning process and the assessment. The results show the positive contributions of the digital portfolio to the students' learning and assessment, as well as the main difficulties they revealed.

Keywords: Digital portfolios. Initial teacher training. Assessment.

Uso de los portafolios digitales en la formación inicial del profesorado como estrategia de aprendizaje y evaluación: perspectivas de los estudiantes

Resumen: En este artículo presentamos los resultados de un estudio desarrollado en la formación inicial del profesorado sobre el uso de portafolios digitales como estrategia de aprendizaje y evaluación. En el estudio, con características de estudio de caso interpretativo, entrevistamos a estudiantes que tuvieron experiencias de uso de portafolios digitales en diferentes momentos de su vida académica, con el fin de comprender la relación entre estas experiencias, el proceso de aprendizaje y la evaluación. Los resultados muestran las contribuciones positivas del portafolio digital al aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes, así como las principales dificultades que revelaron.

Palabras clave: Portafolios digitales. Formación inicial del profesorado. Evaluación.

Maria do Rosário Rodrigues

Doutorada em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro. Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-9935-6917>
✉ rosario.rodrigues@ese.ips.pt

Ana Luisa Oliveira Pires

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0001-9680-4051>
✉ ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Jorge Pinto

Doutorado em Ciências de Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-2819-8114>
✉ jorge.pinto@ese.ips.pt

Recebido em 31/01/2022

Aceito em 08/04/2022

Publicado em 12/04/2022

1 Introdução

Este artigo surge como uma oportunidade de analisar a prática docente dos seus autores que, na formação inicial de professores em Portugal, têm utilizado os portefólios digitais como estratégia de aprendizagem e avaliação.

Esta equipe de autores participou no projeto *Empower Eportfolio Process* (EEP) que decorreu entre 2016 e 2018 e envolveu professores e investigadores de cinco países europeus: Finlândia, Portugal, Bélgica, Irlanda e Dinamarca (KUNNARI e LAURIKAINEN, 2018, PIRES e RODRIGUES, 2018). No contexto deste projeto, centrado nas práticas de utilização de portefólios digitais como estratégia de aprendizagem e avaliação no ensino superior, foram estudados vários aspectos que podem contribuir para que as estudantes se envolvam na sua aprendizagem e assumam a sua responsabilidade nesse processo. Um dos componentes em análise foi a percepção que as próprias estudantes têm sobre a utilização de portefólios no seu processo de aprendizagem. A voz das estudantes permitiu compreender que valorizam de forma muito positiva a comunicação e interação com os seus pares, o *feedback* frequente, e o acompanhamento do professor ao seu trabalho, como formas de promover a aprendizagem e o sucesso académico (PIRES e RODRIGUES, 2019; RODRIGUES, PINTO e PIRES, 2018).

A prática, então analisada, de utilização de portefólios digitais, evoluiu ao longo do tempo em variados aspectos, fruto de uma perspetiva reflexiva sobre a prática docente para a melhoria continuada desse trabalho. Assim, a opção por uma plataforma digital que dá suporte ao portefólio foi sendo alterada, procurando soluções sem custos e de utilização *user friendly*. Por outro lado, o atual contexto, marcado pelo surgimento da pandemia e pelo ensino remoto de emergência, conduziu à necessidade de desenvolvimento de materiais pedagógicos de apoio à construção dos portefólios pelas estudantes. Desta forma, as características dos trabalhos por eles desenvolvidos foram também evoluindo, contribuindo para novas percepções sobre os processos vivenciados e os produtos realizados.

Esta é uma oportunidade de voltar a analisar estas práticas de utilização de portefólios digitais, sob o ponto de vista das estudantes que as vivenciaram.

2 Um olhar sobre a investigação em avaliação

Os princípios orientadores da sociedade industrializada estão ainda presentes nas escolas, que eram consideradas:

como linhas de montagem de fábricas para a produção massiva de recursos humanos" (...) "tinham as filas de carteiras, os sinos tocando de hora em hora, os assuntos artificialmente separados, os currículos definidos centralmente e inflexíveis, o estudo de temas descontextualizados que dependiam da memorização mecânica e da reprodução dos conhecimentos, o isolamento e a competição do trabalho escolar resultavam da visão desse industrial e mecânico (FIGUEIREDO, 2016, p. 811).

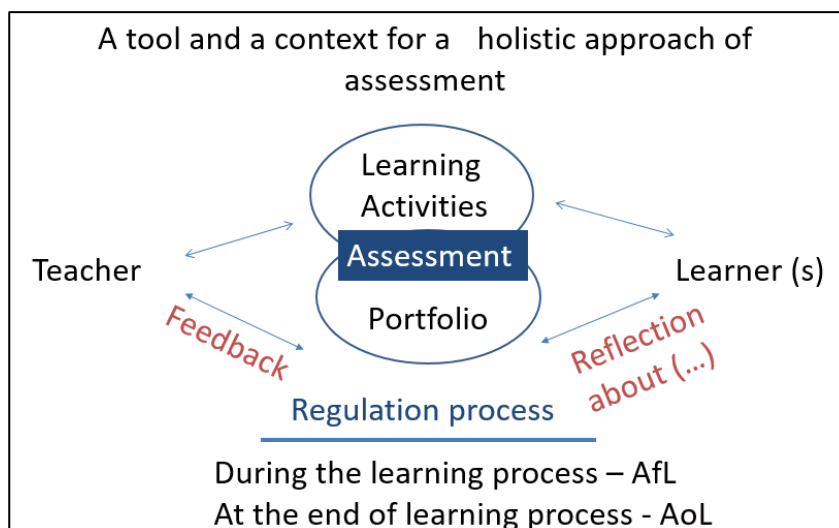
Alguns destes aspectos das escolas foram mudando ao longo do tempo, mas outros permanecem, como no caso dos exames em que a memorização e a reprodução dos "conhecimentos" ainda prevalecem. Esta prática está relacionada com um tipo de Avaliação da Aprendizagem (Assessment of Learning - AoL) em que a avaliação surge no final de um processo de aprendizagem e tem como objetivo compreender se tal ocorreu. Este tipo de práticas de avaliação na sala de aula, em geral, conduz a uma experiência de aprendizagem superficial, uma vez que encoraja um estudo "condensado" principalmente centrado na memorização. No entanto, existe outra perspectiva de avaliação, a Avaliação para a Aprendizagem (Assessment for Learning - AfL), em que a avaliação deve fornecer apoio à aprendizagem. A utilização deste tipo de avaliação pressupõe uma perspectiva diferente de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, os aprendentes são os construtores da sua própria aprendizagem e o professor é um organizador de contextos e tarefas que promovem experiências de aprendizagem e um mediador entre o conhecimento e o aprendente que o adquire.

As práticas de avaliação conduzidas pelo professor não dependem apenas dos instrumentos utilizados, mas também do objetivo que orienta a avaliação. Se o objetivo é fazer o balanço da aprendizagem para fins administrativos (fracasso, certificação, etc.), somos confrontados com a avaliação da aprendizagem (AoL). Contudo, se pretendemos compreender o que foi aprendido para fins pedagógicos, ou seja, para estabelecer a situação dos aprendentes para os ajudar a progredir, somos confrontados com a avaliação da aprendizagem (AfL).

O problema é que a AoL é obrigatória (na maioria dos sistemas de ensino) enquanto a AfL é voluntária. Isto representa um enorme dilema para os professores. Assim, o portefólio, como contexto e estratégia de avaliação, pode tornar-se um elemento interessante de debate para resolver o dilema.

Os portefólios podem ser utilizados em múltiplos contextos e a sua concessão pode ser variada (BECKERS, DOLMANS e MERRIËNBOER, 2016), mas Barrett (2007) considera que são uma coleção de materiais refletidos, selecionados, e recolhidos, através dos quais é possível avaliar o progresso das competências. Assim, proporcionam outra possibilidade de avaliação, que vai ao encontro da aprendizagem. O pressuposto é que a avaliação faz parte do próprio processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1978, ENGSTRÖM, 2008).

Figura 1. O potencial de evidência de um portfólio.



Fonte: Construído pelos autores.

Tal como representado na Figura 1, os estudantes recolhem elementos das suas experiências de aprendizagem ao longo do processo de aprendizagem e avaliação, com base em critérios previamente definidos. Depois disso, utilizam a reflexão para se basearem no que as suas escolhas revelam em relação aos resultados pretendidos. Neste contexto, o professor pode negociar com os estudantes sobre os seus trabalhos e respectivas reflexões. O *feedback* oral ou escrito pode então ser dado aos estudantes, incluindo sugestões de orientação para os ajudar a alcançar os resultados pretendidos. Este processo de regulação da aprendizagem e do ensino ajuda a manter os estudantes no bom caminho da sua aprendizagem, mesmo quando ocorre algum desvio (WILLIAM, 2012). No final do ciclo de aprendizagem é sempre possível utilizar o portfólio como uma história da própria experiência de aprendizagem, para perceber o que o estudante aprendeu. Isto significa que ao longo do percurso de aprendizagem o portfólio pode ser utilizado como uma estratégia de aprendizagem e no final como uma estratégia de avaliação. Esta possibilidade de dupla utilização do portfólio torna-o significativamente relevante em termos de avaliação.

Os portfólios digitais têm todos os pressupostos teóricos associados aos portfólios em papel, mas introduziram algumas vantagens, uma vez que permitem um acesso ubíquo, podem incluir elementos multimídia e facilitar o desenvolvimento pessoal (BECKERS, DOLMANS e MERRIËNBOER, 2016). Numa sociedade cada vez mais tecnológica, estas características podem também constituir fatores de motivação para os estudantes que são utilizadores assíduos das tecnologias, fora da Escola (DRIESSEN et al., 2007). De facto, os portfólios digitais têm características que podem contribuir para a aprendizagem, uma vez que podem ser construídos de modo a facilitar o *feedback* e a adaptar-se aos

gostos dos estudantes, que podem configurar o seu espaço de acordo com o seu contexto de trabalho e com as suas preferências pessoais. No entanto, estes ambientes também podem representar desafios porque são apoiados por software com alguma complexidade. Assim, os estudantes devem ter competências digitais, para que possam concentrar-se nas vantagens de aprendizagem que os portefólios digitais podem proporcionar (OAKLEY, PEGRUM E JOHNSTON, 2014).

Brockbank e McGill (2012) sublinham a importância do papel do professor na monitorização do processo de aprendizagem dos estudantes, procurando identificar problemas de aprendizagem desde o início, interagindo para redirecionar o seu trabalho ou permitindo-lhes o acesso a um nível mais elevado de conhecimento. A frequência do *feedback* é outro aspecto determinante. A definição de prazos e *feedback* ao longo do semestre permite aos estudantes trabalhar continuamente para ver se estão a desenvolver um trabalho de qualidade (CHITTUM, 2018).

O feedback dado a uma tarefa ou processo de construção não pode limitar-se ao comentário de um professor, devendo antes ser uma conversa em que o professor procura compreender as dificuldades dos estudantes e ajudá-los a percebê-las e ultrapassá-las (BEAUMONT, MOSCROP e CANNING, 2016; DAWSON *et al.*, 2019; HENDERSON, RYAN e PHILLIPS, 2019; ORSMOND, MAW, PARK, GOMEZ e CROOK, 2013; RODRIGUES, PIRES e PESSOA, 2018).

O portefólio será então uma estratégia de apoio à aprendizagem, orientando a discussão entre o estudante e o professor. Os professores devem contribuir para que os dados colecionados no portefólio sejam usados para dar sentido às experiências e às aprendizagens (DRIESSEN, 2017).

3 Metodologia adotada

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo (BOGDAN e BIKLEN 1994, AZEVEDO *et al.* 2010, AMADO 2014) porque se procurou identificar as perspetivas das estudantes sobre o seu próprio processo de aprendizagem e avaliação, particularmente no que diz respeito à utilização de portefólios digitais no ensino superior. Desta forma, procuramos compreender as experiências e percepções das estudantes sobre o seu envolvimento em processos de aprendizagem e avaliação baseados em portefólios digitais.

Estamos perante um caso de utilização de portefólios digitais em unidades curriculares pertencentes ao plano de estudos do curso de formação inicial de professores, pelo que nos parece o estudo se enquadrar no método de estudo de caso, onde:

O seu objectivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (PONTE, 2006, p. 106).

Ainda de acordo com Ponte (2006), um estudo de caso pode ter várias orientações. Se o estudo for interpretativo “pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos actores que nela intervêm directamente” (p. 119). Segundo a perspetiva deste autor, a recolha de dados deve ser efetuada com ênfase na compreensão do pensamento dos participantes. Assim, optamos por ouvir as estudantes em três entrevistas semi-estruturadas. A seleção das estudantes procurou que todas tivessem vivido experiências de utilização de portefólios digitais, mas que os seus percursos académicos fossem diversificados.

As estudantes selecionadas para as entrevistas têm as seguintes características:

- Duas estão atualmente a terminar o último ano da LEB e frequentaram uma das UC com utilização de portefólios digitais. Optamos por entrevistar ambas simultaneamente uma vez que constituem um grupo de trabalho e são coautoras de um dos portefólios. Ao longo do estudo estas estudantes serão identificadas como L1 e L2;
- Uma concluiu a LEB e optou por frequentar mestrado numa outra IES, onde experienciou a utilização de portefólios com características diferentes da que aqui descrevemos. Ao longo do estudo vamos identificá-la como M1;
- Uma concluiu a LEB e o Mestrado, tendo utilizado portefólios digitais em três UC. Esta estudante já exerce funções de docente e é utilizadora de portefólios digitais com os seus alunos. Ao longo do estudo vamos identificá-la como D1.

As entrevistas foram realizadas a distância, com apoio da plataforma ZOOM e gravadas em formato vídeo, com o consentimento prévio das estudantes. Numa fase posterior, foram transcritas e analisadas utilizando um procedimento de análise de conteúdo, qualitativo e interpretativo.

A análise de dados pode ser considerada temática e transversal (Bardin, 2004) porque procurou organizar os dados recolhidos em categorias de análise, criadas com base nas afirmações das estudantes e organizadas em 5 tópicos: 1) online ou offline, 2) motivação, 3) as atividades sugeridas, 4) feedback e 5) dificuldades.

4 Utilização de portfólios digitais: organização e estratégias

A utilização de portfólios digitais, que é objeto de reflexão neste artigo, ocorre em três unidades curriculares (UC) da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e numa UC do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. As unidades curriculares funcionam no segundo ano da LEB, em ambos os semestres do terceiro ano da LEB e no segundo ano do mestrado¹.

Todas as UC têm uma organização semelhante. No início do semestre as estudantes criam um site usando o *WordPress*. A opção por uma plataforma que não é gerida pela Instituição de Ensino Superior (IES) em que as estudantes estudam, surge porque se considera que poderá ser útil dispor do seu portfólio, para além do tempo em que frequentam a IES. O site construído no *WordPress* tem uma estrutura inicial fixa, que pode ser alterada de acordo com o percurso que cada estudante vai fazendo ao longo da UC. O site é construído na primeira aula para que possam dispor do apoio do professor nesse processo. Para além desse apoio, os docentes construíram um site com um conjunto de recursos, em suporte vídeo, de apoio à construção do portfólio (“Carteira de Competências LEB”, 2020).

O portfólio pertence ao grupo de trabalho das estudantes, pelo que deve ser claramente identificada a sua autoria, na página “Quem somos”. Os portfólios devem ficar públicos, mas sem que o seu endereço seja detetado pelos motores de busca. Pretende-se assim que todas as estudantes da UC possam aceder aos portfólios das colegas e evita-se que outras pessoas, exteriores a esta comunidade o possam fazer. Para facilitar o acesso aos portfólios a todas as estudantes da UC, os respetivos endereços são partilhados num fórum do Moodle, reservado à UC. Na Figura 2 pode ser observado um excerto da informação disponibilizada no Moodle, sobre este processo de criação e partilha dos portfólios.


¹ As UC em estudo são lecionadas pelos autores deste artigo, com exceção da que pertence ao segundo semestre do terceiro ano da LEB, lecionada pela Professora Doutora Ana Luísa Costa, que dá continuidade ao portfólio construído no semestre anterior e, portanto, também adota estas estratégias na UC de que é responsável.

Figura 2. Tarefa de criação do portfólio, disponível no Moodle.

Tarefa Portfólio

- 1) Veja os três vídeos sobre portfólios digitais, discuta-os no grupo de trabalho e participe na discussão em aulas, moderada pela professora.
- 2) As principais ideias desta discussão devem enriquecer a página HOME do seu portfólio, onde de verá apresentar a razão da construção deste portfólio. Não deve exceder 20 linhas de texto.
- 3) Construa o portfólio do grupo, tendo por base [esta página](#) e partilhe-o com a colega de grupo.
- 4) No fórum, coloque o endereço do seu portfólio e os nomes dos membros do grupo.
- 5) No menu do portfólio, coloque as páginas: "Quem somos", "Atividades em aula", "Comentários das professoras", "Reflexão final".
- 6) Na página "Quem somos" façam uma breve apresentação de cada um dos elementos do grupo. Podem utilizar texto, áudio, ou vídeo.

Esta tarefa deve estar terminada até ao início da próxima aula.

 Os nossos portfólios

Fonte: Construído pelos autores

Duas das UC onde se utilizam portfólios digitais pertencem a semestres consecutivos do plano de estudos pelo que é sugerido às estudantes que utilizem o mesmo portfólio em ambas as UC. Considera-se que um portfólio reflete um percurso de aprendizagem e quanto mais longo for esse percurso, mais rico o portfólio se torna. Seria interessante manter esta mesma lógica na UC de Mestrado, mas apesar de muitas das estudantes que terminam a LEB prosseguirem estudos para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, é frequente que se organizem em grupos de trabalho diferentes daqueles em integravam na licenciatura, pelo que, nesta UC, se opta por construir um portfólio diferente.

Ao longo de cada uma das UC as estudantes são convidadas a desenvolver um conjunto de atividades com tecnologias digitais. As atividades podem ser desenvolvidas em vários suportes (texto, imagem, áudio, vídeo e etc.) e são enunciadas para permitir às estudantes escolha de conteúdos ou de suportes que mais apreciem e que sejam mais motivadores para o desenvolvimento das atividades. Cada uma das atividades tem uma última etapa que pretende promover a reflexão sobre a sua importância para o desenvolvimento pessoal e aprendizagem do estudante.

A página "Comentários das professoras" foi desenhada para publicar os comentários das docentes a cada um dos trabalhos que o grupo vai desenvolvendo. O objetivo é que este *feedback* qualitativo seja promotor de aprendizagens, tão detalhado quanto possível, englobe aspetos positivos como motivação para as atividades e aspetos a melhorar, que podem ser integrados na reformulação dos trabalhos já comentados, ou nos seguintes. Procura-se que este *feedback* seja tão próximo quanto possível da data de entrega do trabalho, mas o número de alunos por turma (cerca de 30) nem sempre permite que seja cumprido este objetivo.

Tendo em conta este trabalho, parece-nos relevante voltar a auscultar as estudantes sobre o papel que os portefólios digitais têm ou tiveram no seu percurso de aprendizagem, procurando identificar aspetos positivos e outros que necessitam ser melhorados.

5 Análise dos dados recolhidos

Durante as entrevistas, concentrámo-nos em vários aspetos relacionados com a utilização de portefólios digitais, mas os que foram mais destacados pelas estudantes estão relacionados com a variedade de produtos que construíram, a possibilidade de incluir, como produtos a serem avaliados, outros materiais para além dos testes tradicionais, o *feedback* atempado e a disponibilidade permanente do seu trabalho tanto para o grupo de trabalho quanto para o professor.

5.1 Online ou offline

A publicação do portefólio na Internet, disponível para toda a turma, foi um dos aspetos referidos pelas estudantes, que consideram a sua visibilidade permanente um aspeto que contribui para o aumento de responsabilidade e tem reflexo na qualidade do seu trabalho:

a partir do momento em que nós colocamos algo na Internet, está visível para o mundo inteiro [...] e nós, temos que ter esse cuidado com o que estamos a fazer acima de tudo. E disponíveis para aceitar os comentários e as críticas que podem surgir. Isso também aumenta a nossa responsabilidade (Estudante L1, portefólio produzido em 2021).

A acessibilidade ubíqua do portefólio digital tem vantagens reconhecidas pelas estudantes: “podemos partilhá-lo, conversar sobre ele, procurar melhorá-lo” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018), vantagens que se perdem quando se opta por um portefólio digital offline.

No caso dos portefólios online, o professor tem a possibilidade de, em qualquer momento, poder observar a evolução do trabalho do estudante: “nós podemos dar sempre [...] isto não faz parte daquilo que o professor disse, mas eu gostava de pôr aqui e acho que fica bem. E isso enriquece muito o conhecimento que o professor tem do aluno, e eu acho que é muito importante.” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

As estudantes consideram ainda que o portefólio online permite a fácil inclusão de informações em suporte vídeo ou áudio e, conseqüentemente, fica enriquecido e torna-se mais motivador. Como são estudantes de cursos de formação de professores, fazem também reflexões sobre o papel que as atividades com recurso às tecnologias digitais têm no desenvolvimento de competências dos seus futuros alunos:

“Eu tenho que desenvolver planificações e tem que criar instrumentos de trabalho para as crianças. E poderia criar uma ferramenta digital para eles. [...] E o professor tem que orientar para que possa haver uma boa utilização da Internet. Eu acho que se eles começarem logo desde pequeninos a saber fazer isso a ter essa orientação. É tudo melhor.” (Estudante M1 portefólio produzido em 2018).

Estas vantagens que o portefólio digital possui, quando partilhado por toda a turma, foram evidenciadas por vários autores (RODRIGUES, PIRES e PESSOA, 2017), com particular enfoque na possibilidade de feedback assíduo do professor e de aprendizagens entre pares que proporcionam.

5.2 Motivação

Questionadas sobre o papel do portefólio digital como motivador para as aprendizagens, as estudantes referem que as tecnologias digitais, por si só, já são motivadoras, mas reconhecem nesta estratégia um valor acrescido para a sua aprendizagem:

“Portanto, sinto que talvez tivesse continuado motivada pelo tema das UC, porque as tecnologias dão sempre este gostinho de querermos saber mais e de procurarmos mais coisas. Mas era uma perda muito grande, se eu não tivesse conhecimento que havia outra forma de organizar os materiais e de expor aquilo que tinha feito.” (Estudante D1, portefólio produzido em 2020).

Aspetos relacionados com a autonomia do aluno, o desenvolvimento da sua responsabilidade e a criatividade, foram também considerados pelas estudantes como muito importantes para o seu envolvimento no desenvolvimento das atividades: “Dar liberdade ao aluno. Para poder fazer várias formas, não ter que fazer só daquela forma. Isso é muito motivador” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

O projeto EEP tinha, na sua génese, a ideia de motivação dos alunos pela estratégia de utilização dos portefólios digitais (KUNNARI *et al.*, 2017), que agora surge reforçada pela opinião das alunas entrevistadas.

5.3 As atividades sugeridas

A relação entre a liberdade promovida pelo enunciado das atividades e os aspetos de *feedback* do professor é destacada pelas estudantes. “As atividades em si são motivadoras por serem criativas, por obrigarem a exploração e por darem alguma autonomia” (Estudante L1, portefólio produzido em 2021). “E nós, curiosos como somos, queremos explorar todas e queremos perceber como as aplicar.” (Estudante D1, portefólio produzido em 2020).

No entanto, “No início sentimos um bocadinho perdidas... Então temos uma aplicação, temos limite de tempo, temos o destinatário e vamos começar por onde? Vamos fazer o quê?” (Estudante L2, portefólio produzido em 2021). Aqui, reconhecem o papel de tutor que o professor pode desempenhar: “O aluno, se precisar dessa orientação, tem essa orientação para saber qual é o caminho.” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

O trabalho do professor como tutor de aprendizagem, associado ao *feedback*, é reconhecido como muito motivador (BEAUMONT, MOSCROP e CANNING, 2016) e é referido em múltiplas declarações das estudantes.

E concluíram o seu raciocínio afirmando a contribuição desta relação professor/tutor para a sua aprendizagem: “Acaba por nos motivar também a nós porque sabemos que somos apoiados ali, fomos ouvidos nas nossas dificuldades e questões”. (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

5.4 Feedback

Esta organização de portefólio que corresponde à assídua entrega de trabalho partilhado não só encoraja o trabalho das estudantes como também gera um *feedback* diligente que apoia as competências que desenvolvem (BEAUMONT, MOSCROP e CANNING, 2016). “Recebemos um feedback direto e podemos ter a oportunidade de alterar o que fizemos. Essa alteração constante que é possível fazer, eu acho isso muito interessante, mas acima de tudo, o feedback.” (Estudante L1, portefólio produzido em 2021).

As entrevistadas fazem também comparação com os contextos mais tradicionais onde o *feedback* não existe ou é tardio. “O feedback é o mais importante. Porque se nós sentirmos que aquilo é só para uma avaliação, então não serve para aprender.” (Estudante D1, portefólio produzido em 2020).

A consciência das estudantes dá possibilidade de melhoria contínua do seu trabalho com base em múltiplos *feedbacks*, não só do professor, mas também dos seus pares, mostra uma vontade de desenvolver progressivamente a aprendizagem e as competências ao longo da Unidade Curricular.

“Portanto, o professor dá o *feedback* e eu vou lá e... vamos lá ver o que é que eu posso fazer de acordo com aquilo que o professor disse. E vou sempre crescendo, crescendo, crescendo, crescendo para mim. Acho que foi ótimo e isso ajudou muito.” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

As estudantes identificam com clareza a relação entre *feedback* atempado e a sua importância para a aprendizagem. Esta relação já tinha sido identificada por vários autores (DAWSON *et al.*, 2019; HENDERSON, RYAN e PHILLIPS, 2019) que referem o papel do professor como tutor, valorizando não só o produto construído, mas também o processo de aprendizagem.

“Não, não digo imediato, mas com um período de tempo curto para também nos motivar mais a evoluir e a alterar. Compare um bocadinho com o que acontece com um teste. No teste só recebemos a nota passado um ou dois meses, por exemplo. Eu já não me lembro o que escrevi nem porque escrevi aquilo. No portefólio, tenho plena consciência de porque é que escrevi, na altura em que escrevi, e do que é que está menos correto.” (Estudante L2, portefólio produzido em 2021).

“Neste processo de portefólio, como é uma construção, a avaliação vai sendo feita à medida que vamos construindo. O professor está sempre a ajudar e nós temos sempre a oportunidade de melhorar. Não é aquela coisa do certo ou do errado, e aí está a classificação” (Estudante M1, portefólio produzido em 2018).

As estudantes valorizam não só o feedback atempado, mas também o seu conteúdo, que deve funcionar como uma conversa destinada a perceber as suas dificuldades e ajudar a ultrapassá-las. Estas ideias corroboram as análises feitas por alguns autores (BEAUMONT, MOSCROP e CANNING, 2016; ORSMOND, MAW, PARK, GOMEZ e CROOK, 2013; RODRIGUES, PIRES e PESSOA, 2018).

5.5 Dificuldades

As dificuldades relatadas pelas estudantes podem ser agrupadas em dois grandes temas: as relacionadas com alguma dificuldade de uso do software de apoio ao portefólio (no caso o *WordPress*) e as reflexões associadas a cada uma das atividades. As dificuldades de uso do *WordPress* surgem, maioritariamente, no início da UC e são resolvidos de maneiras diversas.

“Eu sei que o *WordPress* no início não foi fácil. Aqueles menus todos para mim não foi fácil, mas depois de uns vídeos no YouTube, resolveu-se.” (Estudante D1, portefólio produzido em 2020)

“O programa que se vai usar, para o portefólio tem que ser, em termos visuais, acho que deve ser apelativo e deve ser muito intuitivo. Nós trabalhamos com *WordPress* que às vezes é intuitivo, mas às vezes não é. Eu tinha que ir muitas vezes ouvir os vídeos feitos pela professora XXXXX. É, mas [...] ao final de algum tempo a trabalhar, uma pessoa fica mais expedita, se parava de trabalhar assim durante 15 dias e se voltava, tinha que ir aos vídeos.” (Estudante M1 portefólio produzido em 2018).

Apesar das dificuldades que relatam de adaptação ao *WordPress*, parece-nos relevante a utilidade dos materiais construídos pela professora e as competências tecnológicas das estudantes que tomam a iniciativa de procurar apoios na Internet, para resolver as suas dificuldades.

“O fato de irmos pesquisar novos sites e de termos acesso a novo material, eu acho que nos ajuda imenso. Nós acabamos por utilizar alguns desses sites para os nossos trabalhos. [...] eu acho que são ferramentas muito importantes e que nos ajudam imenso” (Estudante L2, portefólio produzido em 2021).

Podemos então considerar que o portfólio digital é centrado em atividades de autoria e de reflexão e faculta contextos construtivistas de aprendizagem, promotores da responsabilidade dos estudantes colocando-os no centro do contexto de aprendizagem (MORGADO, *et al.*, 2009; SÁ-CHAVES, 2005). No entanto, nas interações com as estudantes, são frequentes as alusões à dificuldade em refletir sobre as suas aprendizagens. As estudantes mais jovens produzem textos descritivos com facilidade, mas revelam muitas dificuldades em construir textos reflexivos.

“As reflexões... sou uma pessoa que questiona muita coisa, mas houve muitas aulas para perceber os Prós e Contras. Tenho isto para refletir e, por onde é que eu começo? Quais é que são as potencialidades? E as limitações?” (Estudante D1, portfólio produzido em 2020).

No entanto, como o portfólio foi construído num espaço exterior à instituição, a estudante, mesmo depois de terminar os seus estudos, continua a considerar o portfólio útil e valoriza mais as reflexões publicadas.

“Agora dou muito valor, porque quando eu preciso de uma ferramenta, eu vou ao portfolio e tenho lá uma avaliação que eu fiz dessa ferramenta. Como dizer... é um percurso e nós temos esse percurso todo discriminado.” (Estudante D1, portfólio produzido em 2020).

6 Notas Finais

A análise dos dados recolhidos permitir construir uma perceção muito positiva sobre a utilização dos portfólios digitais como estratégia de aprendizagem e avaliação. Assim, considera-se que esta linha de trabalho deve prosseguir.

As estudantes entrevistadas salientaram as vantagens da avaliação para a aprendizagem (AfL), nomeadamente quando foi mencionado que a partilha regular das suas produções e o *feedback* correspondente lhes permite compreender se estão a trabalhar de acordo com as diretrizes do professor.

Também consideramos muito relevantes as declarações relacionadas com a motivação inerente ao uso das tecnologias e às competências tecnológicas que as estudantes utilizam para resolver as suas dúvidas e dificuldades. As competências digitais que eram promovidas pela utilização dos portfólios (PIRES, RODRIGUES e PESSOA, 2018), surgem na voz das estudantes, como muito úteis quer para a sua motivação, quer para o desenvolvimento do próprio portfólio.

Outro elemento reconhecido pelas estudantes é a versatilidade do portfólio digital como estratégia de avaliação, uma vez que pode ser utilizado quer numa perspetiva circular e contínua de produção-*feedback*-produção, quer na perspetiva de uma montra onde um conjunto de produtos escolhidos pelo estudante, já na sua versão final, se tornam públicos e disponíveis para avaliação das

aprendizagens (AoL). Esta dupla função dos portefólios parece ser um contributo para resolução do dilema entre a AoL obrigatória (na maioria dos sistemas de ensino) e a AfL voluntária, que já referimos neste artigo.

Quanto às dificuldades sentidas pelas estudantes, parece-nos importante experimentar outras plataformas de suporte ao portefólio digital, que lhes permitam um *design* mais atraente e com menor dificuldade de utilização. Apesar de se perceber que as estudantes têm competências digitais para construir o seu portefólio sem grandes dificuldades, fazem várias alusões a uma plataforma que possua mais versatilidade na sua configuração do que o WordPress. Assim, admite-se a possibilidade de permitir que as estudantes negociem com o professor a plataforma que pretendem usar para construção do seu portefólio.

Referências

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** 3a edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press, 2017.

AZEVEDO, Nair, et al. **Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado**. Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, 2010.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETT, Hellen. **Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 50, n. 6, p. 436–449, 2007.

BEAUMONT, Chris; MOSCROP, Claire; CANNING, Susan. **Easing the transition from school to HE: scaffolding the development of self-regulated learning through a dialogic approach to feedback**. *Journal of Further and Higher Education*, v. 40, n. 3, p. 331–350, 2016.

BECKERS, Jorrick; DOLMANS, Diana; MERRIËNBOER, Jeroen Van. **e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors**. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 2, p. 32–46, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROCKBANK, Anne; MCGILL, Ian. **Facilitating reflective learning: coaching, mentoring and supervision**. 2nd. ed. London: Kogan Page, 2012.

Carteira de Competências LEB. Disponível em <https://2019eu.wordpress.com/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CHITTUM, Jessica. **The Theory-to-Practice ePortfolio: An Assignment to Facilitate Motivation and Higher Order Thinking**. *International Journal of ePortfolio*, v. 8, p. 27–42, 2018.

DAWSON, Philip; HENDERSON, Michael.; MAHONEY, Paige; PHILLIPS, Michael; RYAN, Tracii; BOUD, David; MOLLOY, Elizabeth. **What makes for effective feedback: staff and student perspectives.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 44, n. 1, p. 25–36, 2019.

DRIESSEN, Erik; MUIJTJENS, Arno; VAN TARTWIJK, Jan; VAN DER VLEUTEN, Cees. **Web- or paper-based portfolios: Is there a difference?** *Medical Education*, v. 41, n. 11, p. 1067–1073, 2007.

DRIESSEN, Erik. Do portfolios have a future? **Advances in Health Sciences Education**, v. 22, n. 1, p. 221–228, 1 mar. 2017.

ENGESTRÖM, Yrjö. **From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FIGUEIREDO, António Dias. **A pedagogia dos contextos de aprendizagem.** *E-curriculum*, v. 14, n. 3, p. 809–836, 2016.

HENDERSON, Michael; RYAN, Tracii; PHILLIPS, Michael. **The challenges of feedback in higher education.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 44, n. 8, p. 1237–1252, 2019.

KUNNARI, Irma; LAURIKAINEN, Maria. **Fifteen recommendations on meaningful use of ePortfolios in Higher Education.** *Empowering ePortfolio Process. HAMK Unlimited Journal*, 2018.

KUNNARI, Irma; LAURIKAINEN, Maria; PIRES, Ana Luisa Oliveira; RODRIGUES, Maria do Rosário. **Supporting students' ePortfolio process in Higher Education.** *HAMK Unlimited Journal*, 2017.

MORGADO, J.; PINTO, A.; MONTES, C.; VIEIRA, P. “Portefolio: à procura... de um caminho...como tantos outros”. In: **Transformar a Pedagogia na Universidade. Narrativas da prática.** Santo Tirso: De Facto, 2009.

OAKLEY, Grace; PEGRUM, Mark; JOHNSTON, Shannon. **Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2014.

ORSMOND, Paul; MAW, Stephen; PARK, Julian; GOMEZ, Stephen CROOK, Anne. **Moving feedback forward: Theory to practice.** *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2013.

PIRES, Ana Luisa Oliveira; RODRIGUES, Maria do Rosário. **Empowering students in higher education. Perspectives on e-portfolio's contributions.** In: *EAPRIL Conference Proceedings 2017.* Hämeenlinna, Finland: HAMK, 2018. p. 122–133.

PIRES, Ana Luisa Oliveira; RODRIGUES, Maria do Rosário; PESSOA, Ana Maria. **Transforming pedagogy in Higher Education.** *HAMK Unlimited Journal*, 2018.

PIRES, Ana Luisa Oliveira; RODRIGUES, Maria do Rosário. **Transformando as práticas pedagógicas no Ensino Superior: o e-Portefólio como estratégia de desenvolvimento acadêmico e profissional.** In: *Atas do CNaPPES 2018 – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior.* Braga: Universidade do Minho, 2019. p. 104–109.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática.** *Bolema*, p. 105–132, 2006.

RODRIGUES, Maria do Rosário; PIRES, Ana Luisa Oliveira; PESSOA, Ana Maria. **O papel da interação entre pares e da tecnologia na aprendizagem: percepção de estudantes do ensino superior.** X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017. Braga: Universidade do Minho, 2017.

RODRIGUES, Maria do Rosário; PINTO, Jorge; PIRES, Ana Luisa Oliveira. **e-Portfolio as a Learning and Assessment Tool.** In: KUNNARI, I.; LAURIKAINEN, M. (Eds.). Empowering ePortfolio Process. [s.l.] Hamk Unlimited Journal, 2018.

RODRIGUES, Maria do Rosário; PIRES, Ana Luisa Oliveira; PESSOA, Ana Maria. **Higher education students' perspectives on the use of e-portfolios: An exploratory study in the context of the degree in basic education.** 2017 International Symposium on Computers in Education, SIIE 2017. 2018

SÁ-CHAVES, Idália. **Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro.** Porto: Porto Editora, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. **Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes**, v. Mind in So, p. 159, 1978.

WILIAM, Dylan. **Feedback: Part of a System.** Educational Leadership, v. 70, n. 1, p. 30–34, set. 2012.