



Desafios ao desenvolvimento profissional docente: o uso das tecnologias digitais no ensino superior

Ana Luisa de Oliveira Pires¹
Maria do Rosário Rodrigues²

Resumo:

A partir de um estudo exploratório focado na utilização de tecnologias digitais pelos docentes de uma escola superior de educação pública em Portugal, problematizam-se dimensões do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2002; SACHS, 2009). O estudo, realizado no âmbito de um projecto europeu em parceria com cinco instituições de ensino superior europeias, foi financiado pelo programa Erasmus+. O projecto *Empowering Portfolio Process*, decorreu entre 2016 e 2018 e teve como finalidade promover o uso de portefólios digitais como estratégia de aprendizagem e de avaliação, no âmbito do Ensino Superior. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994), utilizando-se o inquérito por questionário e entrevistas aos docentes da instituição, de forma a aprofundar as razões de utilização (ou não) dos portefólios digitais. Os resultados evidenciaram que apesar da grande maioria dos docentes utilizarem as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, a utilização de portefólios digitais ainda é escassa e dispersa. Assim sendo, procuramos discutir os desafios que se colocam ao desenvolvimento profissional docente, desde as estratégias de mobilização e participação, à construção de redes e de comunidades de aprendizagem (DUFOUR, 2004), onde a partilha e a colaboração são condições imprescindíveis para que os professores se assumam como produtores do seu conhecimento profissional e dinamizadores da mudança educativa.

Palavras-chave: Portefólios digitais. Ensino superior. Desenvolvimento Profissional Docente. Trabalho Colaborativo. Comunidades de aprendizagem.

1. Introdução

¹Doutora e Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Pós-Doutorada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa. Licenciada em Psicologia - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Investigadora no CICS.NOVA e no CIEF-IPS. Docente na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Contacto: alop@campus.fct.unl.pt; ana.luisa.pires@ese.ips.pt

² Doutora e Mestre em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Licenciada em Engenharia Informática pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Investigadora no CIEF-IPS. Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Contacto: rosario.rodrigues@ese.ips.pt

O estudo que agora se apresenta foi desenvolvido no âmbito de um projecto de investigação e desenvolvimento no contexto Europeu, financiado pelo programa Erasmus+ KA2. O projecto, designado de *EmpoweringPortfolioProcess (EEP)*, foi realizado entre setembro de 2016 e novembro de 2018, em parceria com cinco instituições de ensino superior europeias — coordenado pela Häme University of Applied Sciences HAMK (Finlândia), contou com a colaboração da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal), da VIA UniversityCollege (Dinamarca), da KU Leuven (Bélgica), da UC Leuven-Limburg (Bélgica) e do Marino Institute of Education (Irlanda). O projecto EEP teve como finalidade potenciar o uso de portefólios digitais como estratégia de aprendizagem e de avaliação no contexto do Ensino Superior, promovendo uma maior implicação dos estudantes nos seus percursos académicos e profissionais.

Do ponto de vista conceptual, o projeto EEP sustenta que os portefólios digitais (*ePortfolios*) constituem-se como “espaços de trabalho e aprendizagem digitais, da autoria e propriedade dos estudantes, que servem para recolher, criar, partilhar, colaborar, refletir aprendizagens e competências, bem como para a avaliação. São promotores da implicação em processos de desenvolvimento pessoal e profissional, de interação ativa com comunidades de aprendizagem e com diferentes interessados no processo de aprendizagem” (KUNNARI; LAURIKAINEN, 2017a, p.7). Ao longo do projecto, em cada uma das instituições participantes analisaram-se as percepções dos alunos, dos professores e dos empregadores, e conceberam-se estratégias pedagógicas baseadas na utilização de portefólios digitais, que foram implementadas e avaliadas em diferentes fases e momentos do projecto, tendo já dado origem a diversas publicações.

Neste artigo centrar-nos-emos nas percepções dos professores do ensino superior relativamente ao uso de tecnologias digitais e problematizaremos algumas das questões emergentes, principalmente na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Como se sabe, na última década tem vindo a aumentar o interesse na utilização de portefólios digitais no Ensino Superior, tanto a partir da iniciativa das próprias instituições, como pelo incentivo de programas financiados pelos governos, desenvolvido a pesquisa e o conhecimento neste domínio. Estes projetos têm vindo a contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através da mudança das práticas de professores, estudantes e instituições (ROWLEY; MUNDAY, 2018). Apesar disso, no contexto português, a oferta disponível para o desenvolvimento

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

de competências digitais dos docentes do ensino superior ainda é considerada reduzida, desorganizada e pouco diversificada, sendo este aspecto entendido como uma restrição à utilização das tecnologias digitais (LEMOS; PEDRO, 2011).

Tendo consciência dos benefícios que estas práticas têm evidenciado na perspectiva dos estudantes — uma maior implicação no seu processo de aprendizagem, maior motivação e empenho, desenvolvimento da autonomia e da reflexividade, entre múltiplas capacidades para a vida académica e profissional (BARRETT, 2007; BECKERS et al, 2016; KUNNARI et al, 2017; RODRIGUES;PIRES;Pessoa, 2017; PIRES; RODRIGUES, 2018a), sabemos também que o seu uso ainda não é prevacente, ficando a sua implementação dependente da percepção das instituições e dos professores, tal como evidenciado por Cho eBrown (2007).

As instituições educativas são consideradas por Papert (2001) como sistemas complexos que subsistem apesar das “agregões do exterior”. Esta aparente capacidade de resiliência revela-se também na resistência à mudança. Segundo o mesmo autor, as instituições educativas têm vindo a resistir a uma boa parte das reformas moldando-as de acordo com as suas dinâmicas: “A reforma tenta mudar a Escola mas a Escola muda a reforma” (PAPERT,2001, p.62).

Também com a utilização educativa das tecnologias tem acontecido algo semelhante: estas têm sido frequentemente utilizadas para manteros procedimentos antigos usando novos instrumentos Prensky (2005). Concordamos que a utilização de suportes digitais para construir portefólios tem vantagens — acessibilidade, portabilidade, custos,entre outros — mas sabemos que nem sempre se tira partidodos benefíciosque poderia ter, particularmente ao nível do desenvolvimento de competências dos estudantes, tais como: capacidade de comunicação, de reflexão, de partilha e trabalho colaborativo (PIRES; RODRIGUES; PESSOA, 2018; PIRES; RODRIGUES, 2018a).

Face à complexidade das questões envolvidas, entendemos que a utilização das tecnologias digitais no ensino superior e a implementação de estratégias educativas centradas no estudante, orientadas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, não podem ser discutidas separadamente.

Como sustenta Coutinho (2011), a introdução das tecnologias digitais no currículo implica investimentos tanto ao nível da mudança na atitude dos professores como na sua formação. Daqui se infere que as exigências que se colocam aos

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

professores decorrentes do uso de tecnologia digital são complexas e podem ser analisadas pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, será pertinente questionar até que ponto é que os docentes se sentem preparados para a utilização de tecnologias digitais e, ainda, se estão disponíveis para enfrentar os desafios que lhes são colocados. Em conformidade, Coutinho (2011) sustenta que não existe mudança educativa sem os professores e que também não há mudança nos professores sem um modelo de desenvolvimento profissional que os compreenda como os eixos centrais dos processos de mudança.

Como se sabe, a mudança das práticas docentes está articulada com a mudança dos contextos pedagógicos e organizacionais onde estes se inserem, pois, tal como afirma Nóvoa (1992), as práticas de formação que têm como referência a dimensão colectiva contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão docente. Assim sendo, não podemos deixar de considerar como crucial o papel dos professores e das organizações educativas nos processos de mudança, que não é apenas tecnológica, mas também pedagógica e cultural.

2. As questões do desenvolvimento profissional docente

Na última década, as questões da formação dos professores têm vindo a ser enquadradas nas abordagens do desenvolvimento profissional docente. É nossa intenção clarificar as razões pelas quais optámos pela utilização deste conceito — desenvolvimento profissional docente — em detrimento da utilização de formação contínua, ou capacitação, ou ainda de formação ao longo da vida.

Tal como evidenciado por Marcelo (2009), a noção de desenvolvimento remete para evolução e continuidade, que vai para além da tradicional concepção dualista de formação inicial e contínua, e que nos permite um entendimento mais amplo e dinâmico, ao nível dos processos. Para Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional docente articula-se com o processo de constituição do sujeito no âmbito de um campo profissional específico.

Segundo Nóvoa (2002) é necessário desenvolver redes colaborativas de professores, baseadas em processos dinâmicos e interativo, onde os docentes são chamados desempenhar simultaneamente o papel de professor e de aprendiz,

garantindo as condições para reconhecer os professores como produtores do seu conhecimento profissional e da sua profissão, e dessa forma proporcionando a mudança das práticas pedagógicas e dos seus contextos profissionais.

A partir da revisão bibliográfica realizada por Pires (2016), Fiorentini e Crecci (2013), Marcelo (2009), destacamos os seguintes aspectos: o conceito de desenvolvimento profissional docente articula-se com as atitudes do professor — valoriza a autonomia, o questionamento, a busca de soluções para os problemas identificados, a reflexividade e criatividade, entre outros aspectos — compreende a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências a partir de uma integração de experiências formais e não formais, que ocorrem nos contextos de trabalho ou em outros contextos de vida, tal como o social e cultural, em ambientes colaborativos, o que amplia as possibilidades de intervenção dos professores, promovendo a mudança das práticas, e o desenvolvimento pessoal e organizacional. No entanto, este conceito tem sido utilizado de forma bastante ampla e com diferentes acepções, tanto pelos acadêmicos como ao nível das políticas públicas (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Sachs (2009), uma autora que se posiciona criticamente face às abordagens existentes, identifica quatro modelos diferenciados face ao desenvolvimento profissional docente, a saber: re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação, que apresentamos seguidamente de forma resumida:

. Re-instrumentação: neste modelo valoriza-se a aquisição de competências para ensinar, entendendo a docência como uma atividade principalmente técnica e instrumental. A tutela emite decisões e os instrumentos/procedimentos para a sua concretização; o docente, agindo em conformidade, desenvolve uma espécie de “profissionalismo controlado”;

. Remodelação: geralmente associado a reformas ou outras mudanças determinadas pelas agendas políticas, este modelo procura modificar as práticas existentes, entendendo os docentes como consumidores passivos face às mudanças desejadas; frequentemente os docentes remodelam os comportamentos mas não alteram as suas atitudes e crenças;

. Revitalização: este modelo centra-se na aprendizagem do docente em termos individuais, contrariamente aos anteriores; valoriza a prática reflexiva entre pares como forma de revitalização profissional; quando se encontra articulado com redes e projetos de reforma, assume maior poder de desenvolvimento profissional e de aprendizagem dos docentes. Apresenta uma maior abertura a processos de mudança das práticas docentes, através da definição de objetivos;

. Re-imaginação: este modelo rejeita as tendências burocráticas e tecnicistas, atribuindo maior autonomia aos docentes, que se implicam ativamente na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os docentes são entendidos como agentes criativos, inovadores e questionastes, identificando problemas e empenhando-se na sua resolução. Os docentes formulam os seus próprios objetivos, individual ou coletivamente; experimentam práticas, partilham e refletem entre pares e outros membros da comunidade; o modelo da re-imaginação integra aprendizagens diversificadas, articulando aprendizagens formais, não-formais e informais.

A partir da proposta de Sachs (2009), podemos compreender que estes modelos de desenvolvimento profissional têm nos seus pressupostos diferentes concepções de educação, entendendo a prática docente de forma distinta — nomeadamente o exercício da sua autonomia. Como se compreende, a mobilização e a participação dos docentes em processos de aprendizagem e desenvolvimento pode ser potenciada pelas características dos contextos — destacando-se os ambientes colaborativos e reflexivos, tal como as comunidades de aprendizagem. Desta forma, os modelos que nos parecem mais adequados para enquadrar o desenvolvimento profissional docente situar-se-ão entre os modelos da revitalização e o da re-imaginação propostos por Sachs (2009).

No mesmo sentido, Dufour (2004) destaca a importância da construção de redes e de comunidades de aprendizagem, onde a partilha e a colaboração são condições imprescindíveis para que os professores se assumam como produtores do seu conhecimento profissional e dinamizadores da mudança educativa.

3. Metodologia

O estudo empírico que seguidamente se apresenta realizou-se numa instituição da rede pública do ensino superior politécnico português — na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, uma das parceiras do projecto *EEP* — e seguiu uma metodologia predominantemente qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994; AMADO, 2014).

Nesta fase do estudo pretendeu-se conhecer as práticas educativas dos docentes, incidindo em particular nas estratégias de ensino e de avaliação baseadas em suportes digitais. Procurou-se identificar, por um lado, as práticas dos docentes na instituição, e, por outro, compreender as perspectivas dos próprios sujeitos sobre a sua utilização — as razões e os obstáculos/dificuldades.

Foram utilizados dois tipos de procedimentos para a recolha de informação: um inquérito por questionário e entrevistas aos professores (presenciais e por telefone).

O tratamento da informação recolhida foi realizada a partir de uma análise de conteúdo qualitativa, com categorias construídas *a posteriori*.

As questões que estiveram na base da pesquisa foram formuladas da seguinte forma:

- . *Quais são as tecnologias digitais utilizadas pelos docentes nas suas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação?*
- . *Como é que os portfólios digitais são utilizados pelos docentes?*
- . *Quais são os principais constrangimentos/obstáculos à sua utilização?*

O inquérito (*online survey*) foi feito através do Google Forms, tendo-se utilizado questões abertas e fechadas, de resposta simples e escolha múltipla. Foi lançado numa primeira volta em Dezembro 2016 e numa segunda em Janeiro 2017, tendo como destinatários todos os professores da instituição, num total de 102 sujeitos. Quarenta professores responderam, o que representa uma taxa de resposta de 39,2%.

A partir dos resultados do inquérito, selecionou-se um grupo de professores que tinha referido o uso de portfólios como estratégia de ensino e/ou avaliação, com os Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

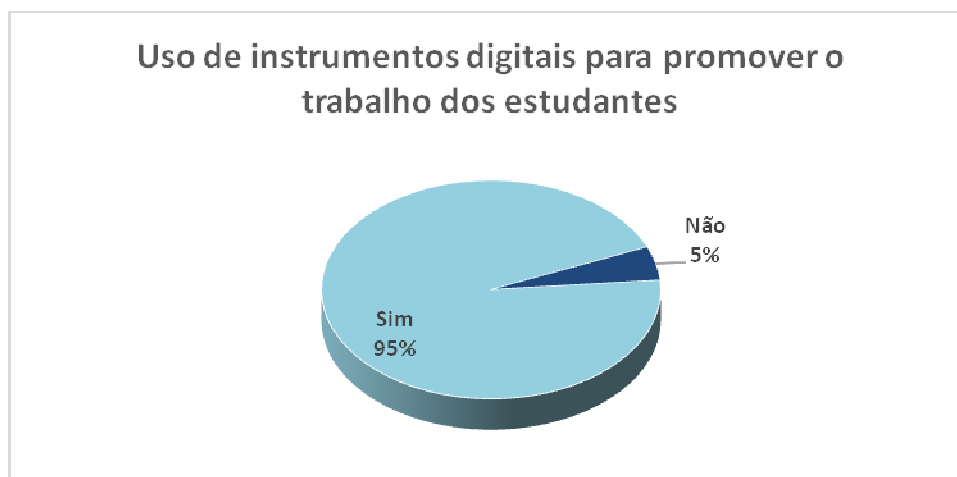
quais realizamos uma entrevista individual com a finalidade de compreender de forma mais aprofundada as suas motivações, obstáculos e dificuldades.

A entrevista (presencial e por telefone) foi realizada no início do ano de 2018, a um total de 13 professores.

4. Apresentação dos resultados: estratégias de aprendizagem e avaliação utilizadas pelos professores

Como foi referido, inquirimos todos os professores que constituíam o universo dos docentes em serviço na ESE-IPS, na data da inquirição — no final do 1º semestre do ano letivo de 2016/17. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, constatou-se que a maioria dos professores (95%) afirma utilizar *instrumentos digitais* para promover a aprendizagem dos estudantes:

Gráfico 1 – Utilização de instrumentos digitais pelos docentes



Fonte: Autores

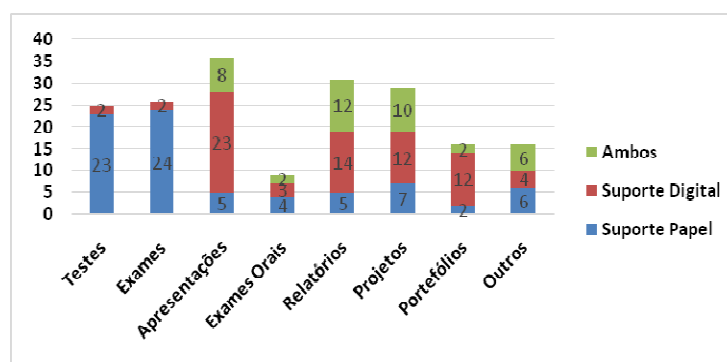
Relativamente ao tipo de instrumentos utilizados, 38 docentes (95% do total de respondentes) refere utilizar *Moodle*, email, *WeTransfer*, *Facebook*, aplicações do *Office*, recursos da internet (vídeos, páginas, livros digitais, bases de dados, *applets*), blogues e formulários.

Os dois docentes que mencionam não utilizar suportes digitais nas suas estratégias pedagógicas (5% do total dos respondentes) indicam como principal razão que “não se adequam às finalidades da UC” e “dificuldade de utilização”.

Quando inquiridos sobre o tipo de instrumentos de avaliação que utilizam, os docentes indicam como os mais significativos os seguintes: apresentações (36), relatórios (31), projetos (29), exames (26), testes (25), portfólios (16) e “outros” (16). Verificamos que os exames e testes em suporte papel ainda são bastante utilizados (47 docentes).

O uso de portfólios é referido por 16 docentes, sendo que 12 referem utilizar em suporte digital, 2 referem utilizar suportes mistos e 2 apenas em suporte de papel, como se pode observar no quadro seguinte:

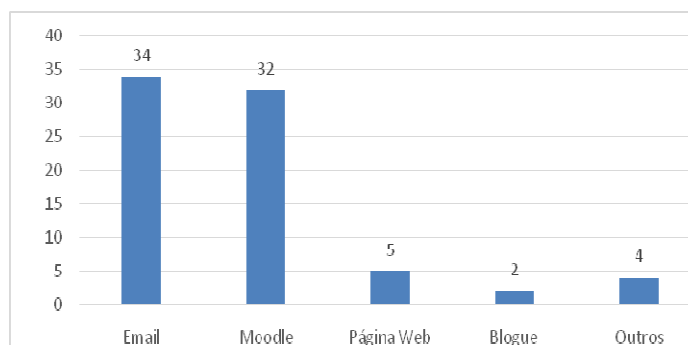
Gráfico 2 – Ferramentas e produtos de avaliação utilizados pelos docentes



Fonte: Autores

No que diz respeito ao tipo de suportes digitais a que recorrem para realizar a avaliação dos estudantes, verificamos que o *email* é o mais utilizado (34), *moodle* (32), *webpage* (5) e outros não especificados (4). O uso de *blogues* é referido apenas por dois docentes:

Gráfico 3 – Suportes digitais utilizados na avaliação



Fonte: Autores

As razões pelas quais os professores (30 respostas) utilizam instrumentos/produtos digitais com finalidades de avaliação são as seguintes:

Quadro 1 – Razões para o uso de estratégias digitais de avaliação

Aspectos práticos /organizativos	Facilidade de uso, facilidade no acesso e disponibilização de informação, rapidez, acessibilidade em plataformas, eficiência, registro de informação e organização, versatilidade, praticidade, comodidade, acessibilidade em qualquer local.
Aspectos pedagógicos	Adequação aos objetivos e conteúdos das UC, feed-back, desperta mais interesse nos estudantes, facilitação da aprendizagem e da avaliação, facilidade na correção, facilita a comunicação e a partilha, desenvolvimento de conhecimentos e de múltiplas literacias, monitorização contínua dos processos de criação e investigação, partilha entre professores das mesmas UC, partilha e criação de comunidades de aprendizagem.

Fonte:Autores

As razões pelas quais os professores afirmam não utilizar estratégias digitais de avaliação (10 professores) são as seguintes:

Quadro 2 - Razões para a não utilização estratégias digitais de avaliação

Aspectos pedagógicos	A natureza/conteúdos das UC Não se adequam ao modelo de avaliação
Aspectos práticos	Necessidade de guardar os trabalhos durante mais tempo (do que nas plataformas), os trabalhos impressos têm outra qualidade (ex: fotografias), gostar de escrever/corrigir com caneta
<i>Deficit</i> de competências	Dificuldade de utilização dos instrumentos digitais disponíveis
Resistência pessoal	Não sentir necessidade, comodidade (dificuldade de estar muito tempo no computador), resistência/fidelidade a práticas em uso, falta de empenho e vontade

Fonte:Autores

Na última questão do inquérito os docentes foram convidados a responder à seguinte questão: “Caso ainda não utilize suportes digitais nas suas práticas pedagógicas, gostaria de os vir usar num futuro próximo?” — à qual se obtiveram 6 respostas afirmativas. As razões apontadas para este interesse residem em: “Porque são

úteis e facilitam o acesso a determinadas temáticas”, “Parece-me que é altura de as utilizar. As estudantes utilizam também nos seus telemóveis (*celulares*)”, “Porque considero que é importante no século XXI fazermos uso dos suportes digitais enquanto estratégias pedagógicas” e “Utilizo, mas há margem para usar mais recorrentemente” e “Gostaria de aprofundar os meus conhecimentos neste domínio, particularmente sobre o uso dos portfólios digitais”.

Numa segunda fase do estudo realizamos entrevistas presenciais e por telefone ao grupo de docentes (14 em 16) que refere utilizar portfólios digitais como estratégia de avaliação, com a finalidade de compreender como os usam e quais são as suas principais dificuldades. Constatamos que a maioria dos docentes que afirma usar portfólios digitais o fazem como se de um *dossier* de aprendizagem se tratasse, isto é, como uma coleção de produtos desenvolvidos no âmbito de Unidades Curriculares (UC) relacionadas com a iniciação à prática profissional. Estes portfólios, individuais, são geralmente constituídos por textos, em formato digital, e sem *feedback* intermédio. Apesar de alguns docentes valorizarem uma perspectiva contínua, colaborativa e evolutiva da aprendizagem, atribuindo destaque ao *feedback* e à interação entre pares, a grande maioria utiliza-os de forma isolada nas UC que lecionam, referindo que não é uma prática da equipa/grupo. Os docentes que apenas utilizam portfólios em papel referem como obstáculos à utilização dos digitais: falta de competências digitais, falta de formação pedagógica, resistência à mudança, inércia, hábito ou acomodação às práticas tradicionais, falta de uma cultura digital comum no seio da equipa pedagógica, falta de condições para promover portfólios reflexivos, em função dos constrangimentos temporais e dos recursos existentes.

5. Discussão: Desafios ao desenvolvimento profissional docente

À luz dos resultados expostos, procuraremos problematizar algumas questões articuladas com o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento profissional docente. A análise realizada permite-nos compreender que, apesar dos portefólios digitais serem utilizados por um número reduzido de professores, a grande maioria afirma utilizar estratégias de aprendizagem e de avaliação baseadas em suportes digitais. No geral, os professores mobilizam um leque bastante alargado de suportes desta natureza, o que evidencia o domínio das competências básicas de tecnologias de informação e

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

comunicação. No entanto, identificamos alguns obstáculos/ barreiras à utilização dos portfólios digitais, que se encontram articulados com aspectos de natureza pessoal — resistência à mudança, inércia, comodidade, entre outros —, e com um déficit de competências digitais por parte de um reduzido número de professores.

Estas dificuldades enquadram-se num tipo de constrangimentos que têm vindo a ser identificados ao longo do projetos EEP: “(...) é a falta de confiança digital dos alunos (e dos professores) e as restrições técnicas das plataformas, bem como o apoio digital dos professores orientadores, dos programas educacionais e de todo o instituto, o que torna desestruturado o uso de portfólios digitais e não atinge todo o seu potencial” (KUNNARI et al, 2017).

Observamos igualmente que a maioria dos professores que utilizam portfólios digitais o fazem de forma individual, no âmbito de Unidades Curriculares específicas; o processo é geralmente desencadeado a partir da iniciativa e responsabilidade desses professores, não sendo partilhado no seio de equipas ou integrado no currículo. Por outro lado, uma grande parte dos professores que utiliza portfólios digitais entende-os como uma coleção de produtos individuais, fragmentados, cuja aglutinação conduzirá a um resultado final, passível de ser avaliado. Neste tipo de práticas não se torna tão visível a desejada centralidade do estudante no processo de aprendizagem, nem a valorização da dimensão reflexiva, integrativa, dinâmica e partilhada dos processos, tal como defendido pelas autoras em estudos anteriores (PIRES; RODRIGUES, 2018; RODRIGUES; PIRES, 2017).

Kunnari e Laurikainen (2018), que sumarizaram os resultados do Projetos EEP nos cinco países parceiros participantes do estudo, destacam o papel central dos docentes na mudança das práticas pedagógicas do ensino superior. Consideram que para potenciar o uso de portfólios digitais não é no entanto suficiente orientar o foco para professores e estudantes, mas que também se torna necessário discutir o enquadramento organizacional e as estruturas, para além das estratégias de colaboração dos próprios docentes. Com vista a promover o desenvolvimento e o *empowerment* dos professores e das organizações, levantam um leque de aspectos que devem ser tidos em consideração (KUNNARI; LAURIKAINEN, 2018):

. o uso do portfólio digital deve ser integrado no currículo e deve ser clarificado o seu papel criativo e inovador no ensino superior centrado no estudantes, nomeadamente através da discussão das suas finalidades e benefícios;

. o portfólio digital é da autoria e da posse do estudante, por isso é necessário considerar sempre o estudante no centro do processo de orientação e avaliação, o que exige mudanças nas práticas pedagógicas dos professores; assim sendo, a partilha de boas práticas é fundamental;

. a utilização dos portfólios digitais para orientação e avaliação dos estudantes deve ser uma prática pedagógica partilhada entre docentes; isso requer colaboração, flexibilidade e orientações comuns, no âmbito de uma comunidade de aprendizagem;

. os professores precisam de dar poder aos estudantes para que construam os portfólios de forma pessoal; devem assegurar-se de que existe colaboração suficiente entre pares e redes profissionais, com vista à atribuição de *feedback* contínuo;

. o uso de portfólios digitais exige novas competências aos estudantes, professores e organizações; o apoio ao desenvolvimento destas competências deve estar articulado com a prática pedagógica dos docentes.

Em etapas anteriores da pesquisa tínhamos já explicitado que uma boa utilização de portfólios digitais não dependia apenas das práticas em uso pelos professores, mas também do contexto organizacional onde estes se enquadram (PIRES; RODRIGUES, 2018b; PIREs; RODRIGUES, 2018c). Com o projecto EEP aprendemos que a sua utilização deveria ser equacionada como uma prática colectiva, ao nível do currículo, principalmente tendo em vista a criação de uma comunidade de aprendizagem. Para desenvolver uma comunidade de professores, como nos diz DuFour (2004), as finalidades da aprendizagem colocam-se não apenas ao nível individual mas também coletivo, no quadro de uma cultura da partilha e da colaboração.

6. Considerações finais

Neste artigo procuramos problematizar algumas questões do âmbito do desenvolvimento profissional docente, no contexto do ensino superior, a partir de um estudo sobre a utilização de tecnologias digitais numa instituição da rede pública, em Portugal. Focamos, de forma particular, como é que os docentes utilizam os portfólios digitais com vista à aprendizagem e avaliação dos estudantes. Constatamos que, apesar da maioria dos docentes utilizar estratégias pedagógicas baseadas em suportes digitais, e Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

de alguns deles recorrerem a portfólios digitais, ainda se perspectiva um longo caminho a percorrer para que se possa beneficiar mais plenamente das suas potencialidades. Apesar de alguns professores referirem como dificuldades a falta de competências digitais, também reconhecem que a resistência à mudança é um dos fatores que funciona como um obstáculo à sua utilização. É nosso entendimento que uma estratégia de mobilização dos professores se reforçará na presença de um projeto organizacional que dê suporte e visibilidade às suas práticas, no quadro de abordagem formativa que integre desenvolvimento profissional e organizacional. Por outro lado, a integração destas práticas no currículo dá visibilidade institucional aos portfólios digitais e permite uma partilha mais eficaz de princípios e finalidades entre estudantes e professores. Tendo em vista a mudança das práticas docentes, reconhecemos que se deverá adotar uma abordagem mais ampla, enquadrada a nível profissional e organizacional, reforçando a necessidade de passagem de uma cultura individual para uma cultura de comunidade de aprendizagem entre professores (DUFOR, 2014). Para tal, será necessário construir um referencial comum, partilhar objetivos e estratégias, trabalhar de forma colaborativa no seio de um projeto coletivo que dê sentido às práticas docentes. Como sabemos, o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior é um desafio permanente e inacabado. Assim, torna-se fundamental desenvolver estratégias de aprendizagem, tanto formais como não-formais, promovendo a vontade de mudança, através da criação de comunidades de aprendizagem, baseadas na reflexão, discussão, partilha e reconhecimento mútuo. É necessário repensar as estratégias de envolvimento e de desenvolvimento de docentes de forma a reforçar a sua autonomia e reflexividade, transformando os professores nos investigadores das suas práticas, em colaboração com os seus pares, tal como preconizado nos modelos de desenvolvimento profissional docente situados entre a abordagem da revitalização e a da re-imaginação de Sachs (2009).

Referências Bibliográficas

BARRETT, Helen. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 50(6), p. 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>, 2007

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

BECKERS, Jorrick; DOLMANS, Diana; VAN MERRIENBOER, Jeroen. e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. **Australasian Journal of Educational Technology**, 32(2), p. 32–46. <<https://doi.org/10.14742/ajet.2528>>, 2016

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHO, YooJung; BROWN, Gary. Exploring Faculty Perceptions of ePortfolio Use and Its Relationship to Faculty Teaching Beliefs. **Inter/National Coalition for Electronic Portfolio Research: Final Report from Washington State University**, (July), p. 1–9, 2007 Retrieved 14.16.2018 from <><http://incepr.org/finalreports/WSUfinalreport.pdf>

COUTINHO, Clara. TPACK: Em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Paideia. Revista Científica de Educação a Distância**. Santos, v.2 nº4 Julho 2011.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/308709252>>

KUNNARI, Irma; LAURIKAINNEN, Marja. **Collection on Engaging practices on ePortfolio Process**, Hameenlinna, 2017, Pub.HAMK.

KUNNARI, Irma; LAURIKAINNEN, Marja. Fifteen recommendations on meaningful use of ePortfolios in Higher Education. In I. Kunnari & M. Laurikainen (Eds.) Empowering ePortfolio Process. **HAMK Unlimited Journal** 8.10.2018. Retrieved [18.03.2019] <<https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/fifteen-recommendations>>

KUNNARI, Irma; LAURIKAINNEN, Marja; PIRES, Ana; RODRIGUES, Rosário Supporting students' ePortfolio process in Higher Education. **HAMK Unlimited Journal** 12.12.2017. Retrieved 24/06/2018 <<https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/supporting-students-eportfolio-process-in-higher-education>>

LEMOS, Susana; PEDRO, Neuza. Competências Digitais dos Docentes do Ensino Superior. **Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação**. P. 2839-2844, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação* n.º 8 jan/abr 09, p. 7-22, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação**, p. 13–33. 1992, Lisboa: Dom Quixote. Retrieved from <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002.

PAPERT, Seymour. Change and resistance to change in education. In **Novo conhecimento nova aprendizagem**, p.61–70. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PIRES, Ana; RODRIGUES, Rosário. Empowering students in Higher Education. Perspectives on ePortfolios contributions. **European Association for Practitioner Research on Improving Learning 2017 Proceedings**, Issue 4, p. 122-133. March. Ed. EAPRIL, 2018a.

PIRES, Ana; RODRIGUES, Rosário. *ePortfolio* in Teachers' work in a student centred approach to ePortfolio **HAMK Unlimited Journal** 7.9.2018. Retrieved [7/09/2018], 2018b <<https://unlimited.hamk.fi/ammatillinen-osaaminen-ja-opetus/teachers-work-in-a-student-centred-approach-to-ePortfolio>>

PIRES, Ana; RODRIGUES, Rosário; PESSOA, Ana. Transforming pedagogy in Higher Education. **HAMK Unlimited Journal** 26.1.2018. Retrieved [26.1.2018] 2018 from <<https://unlimited.hamk.fi/ammatillinen-osaaminen-ja-opetus/transforming-pedagogy-in-higher-education>>

PIRES, Rui. **Desenvolvimento Profissional Docente num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: percepções em diferentes períodos de carreira**. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, FCT-UNL, Lisboa, 2016

PRENSKY, Marc. Adopt and Adapt: 21st century schools need 21st century technology. *Edutopia*. 2005, Retrieved from < <http://www.edutopia.org/adopt-and-adapt>>

RODRIGUES, Rosário; PIRES, Ana; PESSOA, Ana. Higher education students' perspectives on the use of ePortfolios. An exploratory study in the context of the Degree in Basic Education. **Proceedings of the XIX International Symposium on Computers in Education (SIIE)**, Lisbon, Portugal, 2017.

ROWLEY, Jennifer; MUNDAY, Jennifer. The evolved landscape of ePortfolios: current values and purposes of academic teachers and curriculum designers. **Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability**, 9(1), p. 3–22, 2018.

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

SACHS, Judith. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Orgs.) **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas**. p119-151. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

Recebido em Novembro 2019

Aprovado em Novembro 2019