

E-PORTEFÓLIO, REFLEXÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO MULTICASO NO ENSINO SUPERIOR

E-PORTFOLIO, REFLECTION, AND TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT: A MULTICASE STUDY IN HIGHER EDUCATION

Recebido em: 11 de junho de 2026
Aprovado em: 12 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 191-206 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4803>

Hélia Pinto *helia.pinto@ulo.pt*

Doutora em Didática da Matemática pela Universidade de Lisboa (Lisboa/Portugal). CI&DEI, Universidade de Leiria e Oeste (Leiria/Portugal).

Isabel Simões Dias *isabel.dias@ulo.pt*

Doutora em Psicologia pela Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal). CIEQV, CI&DEI, Universidade de Leiria e Oeste (Leiria/Portugal).



RESUMO

Este estudo analisa o potencial do e-portefólio como dispositivo pedagógico promotor da reflexão metacognitiva, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente no contexto da formação pós-graduada. Adotou uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, operacionalizada em um estudo multicaso centrado na análise de três e-portefólios elaborados por estudantes do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica de uma instituição portuguesa de Ensino Superior. A análise de conteúdo centrou-se em três dimensões complementares: construção do conhecimento docente, estratégias mobilizadas para aprender e disposição para aprendizagens futuras. Os resultados evidenciam que a elaboração dos e-portefólios favoreceu processos de reflexão metacognitiva, de autorregulação da aprendizagem e a consolidação de uma identidade profissional crítica, consciente e situada. Os participantes reconheceram aprendizagens significativas, identificaram estratégias de aprendizagem e projetaram percursos futuros de desenvolvimento profissional. A aprendizagem colaborativa e a participação em comunidades de prática emergiram como fatores relevantes na construção de conhecimento profissional e na recodificação das experiências formativas. Conclui-se que o e-portefólio, ao integrar evidências de aprendizagem, reflexão crítica e desenvolvimento profissional docente de forma contínua, contextualizada e pedagogicamente fundamentada, configura-se como um instrumento de avaliação formativa com elevado potencial educativo. Face a estes resultados, recomenda-se a sua integração na formação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem reflexiva. Avaliação formativa. Desenvolvimento profissional docente. E-portefólio. Metacognição.

ABSTRACT

This study examines the potential of the e-portfolio as a pedagogical tool that promotes metacognitive reflection, learning, and teacher professional development within the context of postgraduate education. A qualitative, interpretive approach was adopted, operationalized through a multiple-case study focused on the analysis of three e-portfolios developed by students enrolled in the Master's Degree in Education and Pedagogical Innovation at a Portuguese higher education institution. Content analysis was structured around three complementary dimensions: the construction of teacher knowledge, learning strategies mobilized for learning, and readiness for future learning. The findings indicate that the development of e-portfolios fostered processes of metacognitive reflection, self-regulated learning, and the consolidation of a critical, reflective, and contextually grounded professional identity. Participants reported significant learning experiences, identified effective learning strategies, and projected future pathways for professional development. Collaborative learning and participation in communities of practice emerged as important factors in the construction of professional knowledge and the reinterpretation of learning experiences. The study concludes that the e-portfolio, by integrating evidence of learning, critical reflection, and teacher professional development in a continuous, contextualized, and pedagogically grounded manner, constitutes a formative assessment tool with substantial educational potential. In light of these findings, its integration into teacher education programs is strongly recommended.

Keywords: Reflective learning. Formative assessment. Teacher professional development. E-portfolio. Metacognition.



1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, tecnológicas e educativas das últimas décadas têm reconfigurado os modos de ensinar, aprender e avaliar. Em contextos educativos crescentemente complexos, marcados pela necessidade de promover competências como a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e a aprendizagem ao longo da vida, têm vindo a ganhar relevo abordagens pedagógicas centradas na participação ativa dos estudantes na construção das suas aprendizagens. Esta orientação tem levado à necessidade de instrumentos avaliativos capazes de captar não apenas os resultados da aprendizagem, mas também os processos subjacentes. Neste enquadramento, o portefólio tem-se afirmado como uma estratégia avaliativa particularmente pertinente, na medida em que permite documentar percursos de aprendizagem, evidenciar competências e experiências significativas, reunir diferentes tipos de evidências e promover processos sistemáticos de reflexão (Cotta et al., 2015; Fernsten & Fernsten, 2005).

A evolução das tecnologias digitais deu origem aos e-portefólios. De acordo com Barrett (2007), os e-portefólios constituem ambientes digitais de aprendizagem que possibilitam a integração de diferentes linguagens e formatos, nomeadamente textos, imagens, vídeos, hiperligações e recursos multimédia, que, deste modo, enriquecem a construção de narrativas pessoais de aprendizagem. A sua natureza multimodal permite não apenas o registo das aprendizagens, mas também a sua representação, interpretação e reconstrução ao longo do tempo.

Trejo González (2024) e Bleeker (2022) salientam que o portefólio favorece o papel ativo do estudante, pressupondo autonomia, responsabilidade e envolvimento na construção do próprio conhecimento. Ao seleccionar evidências que considera significativas e explicitar os critérios subjacentes a essa seleção, o estudante é incentivado a clarificar o seu pensamento, a estabelecer conexões entre diferentes experiências e a desenvolver interpretações sobre o seu próprio percurso de aprendizagem. Neste sentido, o portefólio visa reunir evidências que permitam compreender a progressão dos estudantes, orientar a regulação das aprendizagens e apoiar a tomada de decisões pedagógicas, numa lógica de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2020).

No contexto da formação de professores, o portefólio é entendido como um espaço privilegiado de confluência entre o saber académico, o saber fazer profissional e o saber ser pessoal, favorecendo a construção de uma identidade profissional mais reflexiva e consciente (Sá-Chaves, 2005). Deste modo, o portefólio pode ser concebido simultaneamente como ferramenta de aprendizagem, de avaliação e de desenvolvimento profissional.



A relevância pedagógica do portfólio encontra sustentação teórica nos estudos sobre metacognição e aprendizagem autorregulada. Flavell (1979) define a metacognição como o conhecimento que o indivíduo tem acerca dos seus processos cognitivos, bem como a capacidade de os monitorizar e regulá-los. Na mesma linha, Schraw e Moshman (1995) consideram que a metacognição integra duas dimensões fundamentais: o conhecimento metacognitivo, relativo à consciência que o indivíduo tem de si próprio enquanto aprendiz, das tarefas que realiza e das estratégias que pode mobilizar; e a regulação metacognitiva, associada aos processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem.

Considerando que as competências metacognitivas se encontram estreitamente relacionadas com a aprendizagem autorregulada, entendida como um processo ativo por meio do qual o estudante define objetivos, seleciona estratégias, monitoriza o seu desempenho e avalia os resultados alcançados (Zimmerman, 2002), reforça-se a centralidade do papel ativo do estudante no próprio processo de aprendizagem. Neste cenário, o portfólio, ao implicar a seleção de evidências, a justificação das escolhas realizadas, a identificação de obstáculos e a reflexão sobre os progressos alcançados, constitui um contexto particularmente favorável à promoção da metacognição e da autorregulação da aprendizagem. Assim, oferece ao estudante a oportunidade de refletir sobre o que aprendeu, as estratégias que utilizou e como otimizar as aprendizagens futuras (Bleeker, 2022).

A realização deste exame crítico e consciente da experiência, no qual o sujeito investiga crenças, interroga pressupostos e constrói novos significados, constitui um dos pilares teóricos que fundamentam o uso do portfólio na formação de professores (Dewey, 1933). Para Schön (1983), os profissionais aprendem ao refletirem sobre a própria prática, emergindo o saber de uma relação contínua entre ação, reflexão e reconstrução da experiência. Também Alarcão (1996) considera a reflexão uma condição essencial para o desenvolvimento profissional docente. Ao refletir criticamente sobre as suas práticas, o professor questiona rotinas, problematiza decisões e elabora respostas ajustadas aos desafios que emergem no seu contexto educativo. Neste sentido, o portfólio, ao incentivar a reavaliação contínua das experiências vividas, a análise das decisões tomadas e a antecipação de possíveis mudanças, promove o desenvolvimento de uma postura investigativa em relação à prática profissional.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído socialmente antes de ser apropriado individualmente, entende-se que aprender requer participação em atividades sociais mediadas pela linguagem e pela interação com os outros (Vygotsky, 1978). Neste sentido, Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) desenvolvem o conceito de comunidade de prática, sublinhando que aprender envolve a partilha de interesses, objetivos e desafios, bem como a construção de repertórios comuns de conhecimento, o desenvolvimento de identidades profissionais e a atribuição de sentido às experiências vividas. Assim,



na formação docente, o portfólio constitui um meio privilegiado para compreender como os professores interpretam as relações educativas e constroem o seu saber profissional na interação com os outros. Ao promover a seleção de evidências, a escrita reflexiva e a análise das experiências de aprendizagem, o portfólio articula processos de autorregulação da aprendizagem, reflexão crítica e construção social do conhecimento (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002), contribuindo para o desenvolvimento profissional reflexivo (Schön, 1983; Alarcão, 1996). Deste modo, o portfólio é entendido como um dispositivo formativo que promove a reflexão metacognitiva e sustenta processos de aprendizagem autorregulada, contribuindo, em articulação com a participação em comunidades de prática, para a construção da identidade profissional docente.

Apesar do reconhecimento generalizado do potencial pedagógico do (e)-portfólio, ainda são escassos os estudos que analisam, de forma integrada, as relações entre metacognição, estratégias de aprendizagem e projeção do desenvolvimento profissional a partir das narrativas produzidas pelos próprios estudantes. Procurando responder a este hiato, o presente estudo analisa o e-portfólio como dispositivo pedagógico promotor da reflexão metacognitiva, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente no contexto da formação pós-graduada.

2 METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se no paradigma interpretativo e adota uma abordagem qualitativa. Esta opção metodológica assenta no pressuposto de que a realidade educativa é socialmente construída pelos sujeitos e que o conhecimento emerge da interpretação das próprias histórias, reflexões e vivências (Creswell & Poth, 2018). A escolha de um estudo multicaso (Yin, 2018) permitiu uma análise aprofundada de diferentes trajetórias formativas desenvolvidas num mesmo contexto pedagógico, possibilitando, simultaneamente, a identificação de semelhanças e especificidades de cada caso, bem como a comparação entre eles.

2.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Práticas Inovadoras de Desenvolvimento Profissional I, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo de 2025/2026.

A unidade curricular foi organizada na modalidade b-learning, articulando atividades presenciais, síncronas e assíncronas, num total de 45 horas de contacto pedagógico. A estrutura curricular encontrava-



se organizada em dois módulos temáticos: (i) Desenvolvimento Profissional Docente e (ii) Do Professor Reflexivo ao Professor Investigador.

A proposta pedagógica implementada baseou-se em princípios socioconstrutivistas, favorecendo metodologias ativas que estimulam a participação dos estudantes na construção do conhecimento. Entre as atividades propostas destacaram-se a leitura e a análise crítica de artigos científicos, a elaboração de resenhas críticas, a participação em grupos de peritos usando o método Jigsaw, a discussão colaborativa de conceitos e a construção de um e-portefólio individual de aprendizagem.

No âmbito da avaliação contínua, os estudantes foram avaliados com base em três componentes complementares: a participação nas atividades presenciais e online, a elaboração de uma resenha crítica em grupo e a construção de um e-portefólio individual. Este último constituiu o principal instrumento de avaliação formativa da unidade curricular, integrando um bilhete de entrada, um bilhete de saída e evidências de aprendizagem selecionadas pelos próprios estudantes, acompanhadas de reflexões justificativas.

Dos 18 estudantes inscritos na unidade curricular, 14 optaram pelo regime de avaliação contínua e elaboraram um e-portefólio individual.

Para a constituição da amostra, recorreu-se a uma estratégia de amostragem intencional por critério (Patton, 2015), selecionando-se os três e-portefólios que obtiveram a classificação qualitativa mais elevada na avaliação final da unidade curricular. A escolha destes casos assentou no pressuposto de que os trabalhos mais valorizados em termos académicos poderiam reunir evidências mais explícitas de reflexão, metacognição e autorregulação da aprendizagem, oferecendo maior potencial para uma análise aprofundada. Todavia, importa reconhecer que a classificação constitui um critério situado e dependente dos parâmetros avaliativos da unidade curricular, pelo que a amostra privilegia casos de elevado desempenho académico e não contempla a diversidade de percursos, dificuldades e níveis de elaboração presentes no conjunto dos e-portefólios.

Os três casos selecionados correspondem a docentes do sexo feminino, com idades entre 48 e 57 anos e percursos profissionais distintos. A participante do Caso 1 possuía licenciatura em Química – ramo educacional; a participante do Caso 2 era licenciada em Educação Básica, variante de Educação Visual e Tecnológica; e a participante do Caso 3 possuía formação inicial em Arquitetura. Esta diversidade de percursos permitiu, assim, investigar diferentes formas de compreender a experiência formativa e o desenvolvimento profissional. Por razões éticas, os casos foram codificados como EP1, EP2 e EP3.



2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados baseou-se na análise documental, entendida como uma estratégia particularmente adequada ao estudo de narrativas reflexivas produzidas em contextos educativos (Bowen, 2009).

Numa primeira fase, foram analisados o programa da unidade curricular, o roteiro de aprendizagem e os documentos orientadores da avaliação, com o objetivo de compreender o enquadramento pedagógico e curricular da experiência formativa. Numa segunda fase, procedeu-se à análise aprofundada dos três e-portefólios selecionados.

Todos os procedimentos de recolha de dados respeitaram os princípios éticos da investigação em educação. As participantes autorizaram, mediante consentimento informado, a utilização dos seus e-portefólios para fins de investigação científica. Foram igualmente assegurados os princípios do anonimato, da confidencialidade e da proteção de dados, tendo sido removidas todas as informações suscetíveis de permitir a identificação das participantes.

A análise de conteúdo, entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição, categorização e interpretação do conteúdo das comunicações (Bardin, 2016), desenvolveu-se em três etapas principais: i) pré-análise, envolvendo a leitura flutuante dos documentos e a familiarização com o corpus; ii) exploração do material, através da identificação de unidades de significado relevantes para os objetivos do estudo; e iii) tratamento e interpretação dos dados, mediante codificação temática e elaboração de inferências teoricamente sustentadas.

A elaboração do sistema categorial foi predominantemente dedutiva, orientada pelos objetivos da investigação e pela literatura sobre metacognição (Flavell, 1979; Schraw & Moshman, 1995), aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2002), reflexão profissional e desenvolvimento profissional docente (Schön, 1983; Alarcão, 1996).

A categoria central de análise foi designada Reflexão Metacognitiva e Desenvolvimento Profissional, organizando-se em três subcategorias: 1) *Construção de conhecimento docente*: aprendizagens reconhecidas e significados atribuídos aos conteúdos e às experiências formativas; 2) *Estratégias utilizadas para aprender*: recursos, metodologias, interações e processos mobilizados para apoiar a aprendizagem; 3) *Disposição para a aprendizagem futura*: projeções de desenvolvimento profissional, desafios identificados e intenções de aprendizagem futura.

A análise procurou identificar evidências destas subcategorias, tendo como unidade de análise segmentos textuais relevantes emergentes das narrativas das participantes.



Com vista a assegurar o rigor metodológico do estudo, de acordo com os critérios propostos por Lincoln e Guba (1985), recorreu-se a diferentes estratégias: triangulação de investigadores, assegurada através da análise independente dos e-portefólios por dois investigadores, seguida da comparação das codificações realizadas (as divergências foram discutidas e resolvidas por consenso). Este procedimento permitiu reforçar a credibilidade dos resultados, ao reduzir a influência de interpretações individuais e aumentar a consistência do processo analítico; descrição detalhada dos procedimentos metodológicos, favorecendo a confiabilidade; manutenção de um registo sistemático das decisões analíticas e utilização de excertos dos e-portefólios como evidência empírica das interpretações, contribuindo para a confirmabilidade; e descrição pormenorizada do contexto, das participantes e das características dos casos estudados, com vista a favorecer a transferibilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise dos três e-portefólios (EP1, EP2 e EP3) foram dispostos em relação às três dimensões que emergiram da referida análise: (i) construção do conhecimento docente; (ii) estratégias utilizadas para aprender; e (iii) disposição para a aprendizagem futura.

3.1. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE

A primeira dimensão evidencia uma transformação significativa na conceção de docência das três participantes, observando-se uma deslocação progressiva de uma visão mais individualista da profissão para uma compreensão da docência como prática social, colaborativa e reflexiva.

No EP1, a participante afirma que o desenvolvimento profissional não depende apenas da formação externa, mas também da capacidade de “refletir sobre a prática, aprender com a experiência e integrar as dimensões pessoal, profissional e institucional da docência” (p. 13). A mesma participante reconhece que “a colaboração não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma competência essencial construída na interação, no diálogo e na partilha de responsabilidades” (p. 13). Esta reflexão é particularmente relevante porque evidencia uma conceção de aprendizagem profissional próxima da defendida por Wenger (1998), para quem o conhecimento emerge da participação em comunidades de prática e da negociação coletiva de significados.

Uma tendência semelhante é observada no EP2, no qual a aprendizagem é definida como um “fenómeno essencialmente social” (p. 10) e as comunidades de prática são valorizadas como espaços democráticos de construção conjunta de saberes. A participante descreve ainda uma mudança identitária



particularmente significativa ao afirmar que: “Aos poucos, percebi que o verdadeiro centro do processo de ensino e aprendizagem não sou eu, mas os meus alunos. Deixei, deliberadamente, de ocupar o palco, para me tornar mediadora, alguém que orienta, que escuta, que lança desafios e constrói oportunidades de descoberta” (p.14). Esta transformação aproxima-se da perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), segundo a qual o conhecimento é construído por meio da interação social, bem como das propostas pedagógicas centradas no estudante (Lopes & Silva, 2020).

No EP3, o foco incide sobretudo na articulação entre teoria e prática e na relevância da investigação para a melhoria da ação pedagógica. A participante refere que a unidade curricular lhe permitiu “colmatar algumas das lacunas sentidas na articulação entre teoria e prática letiva” (p. 4), tendo reconhecido posteriormente “que a investigação na educação deve ser entendida como uma ferramenta de transformação da prática docente, ao serviço das pessoas e das comunidades educativas” (p. 15). Esta preocupação converge com a visão do professor reflexivo proposta por Schön (1983) e aprofundada por Alarcão (1996), segundo a qual o desenvolvimento profissional resulta da capacidade de analisar criticamente a experiência e de transformar a ação em conhecimento.

Um dos resultados mais relevantes desta dimensão reside na emergência de uma identidade profissional investigativa. No EP1, a participante reconhece que muitos dos projetos que desenvolvia já incorporavam princípios de investigação-ação, embora de forma intuitiva, tendo concluído que “ensinar é, inevitavelmente, investigar” (p. 24). De forma semelhante, no EP3, a investigação é entendida como um processo para compreender melhor os contextos educativos e promover melhorias sustentadas na aprendizagem dos alunos. Estes resultados corroboram a literatura que concebe a reflexão e a investigação como dimensões inseparáveis do desenvolvimento profissional docente (Dewey, 1933; Schön, 1983; Alarcão, 1996).

Os dados sugerem que o e-portefólio funcionou como um dispositivo de consciencialização profissional, permitindo às participantes reconstruírem as suas conceções sobre a docência, explicitarem mudanças identitárias e atribuírem significado às experiências vividas. Tal como defendem Sá-Chaves (2005) e Barrett (2007), o valor do portefólio não reside apenas na documentação de evidências, mas também na construção reflexiva de narrativas de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

3.2. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA APRENDER

A segunda dimensão refere-se às estratégias mobilizadas pelas participantes para aprender ao longo da unidade curricular. Os resultados indicam que a aprendizagem foi apoiada por uma combinação de reflexão pessoal, colaboração entre pares e uso de tecnologias digitais. O método Jigsaw emerge



como uma das estratégias mais valorizadas. No EP3, a participante menciona que: “Com a experiência no grupo de peritos foi possível reconhecer várias vantagens da metodologia aplicada, entre as quais, a aquisição efetiva de conhecimento, o desenvolvimento de competências de leitura crítica e de síntese. A discussão no grupo base contribuiu para uma construção coletiva (...)” (p.11).

Neste excerto fica ainda evidente que a interação com os pares favoreceu uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos e a construção coletiva de significados. No EP2, a abordagem pelo Jigsaw é igualmente apresentada como uma estratégia útil para lidar com as exigências do trabalho académico “permitiu um contacto diversificado e muito eficaz para dar resposta às exigências de trabalho requeridas” (p. 20), permitindo o contacto com diferentes perspetivas e experiências: “A partilha de interpretações e a confrontação de ideias com os colegas do “Grupo Base” e do “Grupo de Peritos” ampliaram a minha compreensão dos temas abordados, fortaleceram o meu pensamento crítico e levaram-me a questionar,”(p.21).

Estes resultados corroboram as conceções de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), que entendem a aprendizagem como a participação em práticas sociais comuns. Para além de ser uma estratégia de distribuição de tarefas, o Jigsaw favoreceu a negociação de significados, a responsabilidade partilhada e a coconstrução do conhecimento, todos eles processos centrais nas teorias socioconstrutivistas da aprendizagem.

As ferramentas digitais também surgem como significativas. No EP1, a utilização do Padlet é apresentada como um recurso que ajudou a organizar ideias, resumir conceitos e estimular uma reflexão crítica em relação aos textos discutidos: “elaborei um Padlet onde organizei as ideias-chave e registei comentários críticos. Este exercício ajudou-me a estruturar a compreensão do texto e a transformar a leitura num processo de reflexão e construção de significado em interação com os outros” (p. 14). Relativamente ao uso do Prezi afirma: “O culminar deste percurso foi a apresentação “*Por uma Investigação Científica ao Serviço das Pessoas*”, realizada em formato Prezi” (p. 16), das apresentações ao vivo e das dramatizações, convertendo conteúdos teóricos em vivências enriquecedoras e articulando diferentes dimensões da aprendizagem (cognitiva, emocional e relacional): “todo o trabalho conjunto - da leitura à discussão - deu origem à live “*Professores em Construção*”, apresentada ao grupo-turma em formato *talk show*. Nesta apresentação, cada elemento representou uma figura simbólica do quotidiano docente (...) A dramatização traduziu os conceitos teóricos em vivência emocional, mostrando que a arte pode ser uma mediadora da reflexão e da aprendizagem” (p. 15).



Estas evidências ilustram o que Barrett (2007) designa como potencial multimodal dos e-portefólios, isto é, a possibilidade de representar e reinterpretar aprendizagens por meio de diferentes linguagens e suportes.

Contudo, o resultado mais significativo desta dimensão é o papel atribuído ao próprio e-portefólio, já que nos três casos, este é descrito como um instrumento de reflexão, monitorização e autorregulação da aprendizagem. No EP1, a participante afirma que a elaboração do e-portefólio constituiu “um processo de descoberta, reflexão e reconstrução” do seu modo de estar na docência. No EP2, o e-portefólio é caracterizado como “um exercício de autoconhecimento profissional e de análise crítica” (p.6) do percurso realizado. Estas evidências corroboram os pressupostos da literatura sobre metacognição e autorregulação da aprendizagem. Flavell (1979) define metacognição como a consciência dos próprios processos de pensamento, enquanto Schraw e Moshman (1995) enfatizam a monitorização e a regulação das estratégias adotadas.

As reflexões presentes nos três e-portefólios evidenciam processos de planeamento, monitorização e avaliação da aprendizagem. Zimmerman (2002) defende que os estudantes que se autorregulam tomam a iniciativa de estabelecer metas e avaliar o seu progresso, o que é claramente visível nos documentos analisados.

Por conseguinte, os resultados indicam que o e-portefólio não funcionou apenas como um instrumento de avaliação, mas também como um dispositivo metacognitivo, tornando explícitos processos de aprendizagem e reflexão que geralmente são implícitos (Cotta et al., 2015).

3.3. DISPOSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM FUTURA

A terceira dimensão evidencia uma forte orientação para a aprendizagem contínua e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. No EP1, a participante associa explicitamente o desenvolvimento profissional à capacidade de “continuar a aprender com consciência, intenção e abertura à mudança” (p. 20), descrevendo a aprendizagem como um percurso constituído por ciclos permanentes de ação, reflexão e transformação. Esta perspetiva vai ao encontro da ideia de reflexão proposta por Dewey (1933), ao considerar que a aprendizagem resulta da análise crítica das experiências e da reconstrução constante do conhecimento.

No EP2, a disposição para aprender manifesta-se por meio da valorização da dúvida e do questionamento. A participante afirma que as reflexões desenvolvidas lhe deixaram “mais perguntas do que respostas” (p. 16), interpretando este facto como um sinal de crescimento profissional e ponto de partida para novas investigações. Estes resultados corroboram o entendimento de atitude reflexiva de



Alarcão (1996), que integra a capacidade de questionar pressupostos, problematizar práticas e fazer da incerteza um impulsionador da aprendizagem e inovação.

No EP3, a participante antecipa as aprendizagens realizadas para o seu futuro percurso académico, afirmando: "Sinto que termino este percurso mais capacitada para integrar projetos de investigação na educação, no contexto do mestrado, com uma visão mais clara sobre o papel da educação enquanto processo colaborativo, inovador e transformador, orientado para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem" (p.21). Esta projeção revela uma compreensão da aprendizagem como um processo contínuo, e não como um resultado limitado a uma única unidade curricular.

As três narrativas convergem na construção de uma identidade profissional recetiva à mudança, à investigação e à aprendizagem contínua, resultados que apoiam as perspetivas de Schön (1983) e Alarcão (1996), segundo as quais a profissionalidade docente se edifica a partir da reflexão contínua sobre a prática. Confirmam, ainda, os pressupostos de Zimmerman (2002) relativos à aprendizagem autorregulada, uma vez que as participantes demonstram capacidade de avaliar criticamente o percurso realizado, identificar necessidades futuras e definir novos objetivos de desenvolvimento. Por fim, os resultados reforçam os contributos atribuídos ao e-portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa e desenvolvimento profissional. Ao registarem aprendizagens, refletirem sobre vivências e projetarem percursos, as participantes transformaram o e-portefólio num espaço de construção de significado e de planeamento da sua trajetória profissional, confirmando os benefícios referidos por Trejo González (2024), Barrett (2007) e Lopes e Silva (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou analisar o e-portefólio enquanto dispositivo pedagógico promotor da reflexão metacognitiva, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente no contexto da formação pós-graduada. A análise dos três casos evidenciou que os e-portefólios transcenderam a sua função enquanto instrumentos de avaliação das aprendizagens, assumindo-se como ferramentas de reflexão, autorregulação e construção da identidade profissional. A sua elaboração favoreceu processos de tomada de consciência relativos às aprendizagens realizadas, às estratégias mobilizadas para aprender e às implicações dessas aprendizagens para o exercício da profissão docente.

Ao longo do estudo, destacou-se a transformação das concepções das estudantes acerca do ensino, das estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento profissional. As reflexões produzidas nos três e-portefólios revelam uma valorização crescente da colaboração, da partilha de conhecimentos



e da participação em comunidades de prática, superando concepções mais individualizadas do trabalho docente.

Os resultados apontam, igualmente, para uma apropriação progressiva da concepção do professor como facilitador da aprendizagem, colaborador em processos educativos e profissional reflexivo, capaz de investigar a própria prática. As participantes reconheceram que a observação sistemática, a reflexão crítica e a investigação-ação constituem dimensões fundamentais para o aperfeiçoamento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem. A articulação entre ação, reflexão e transformação emerge, assim, como um dos resultados mais significativos do processo formativo analisado.

No que se refere às estratégias de aprendizagem, constatou-se que as metodologias colaborativas, em particular o método Jigsaw, desempenharam papel relevante na construção do conhecimento. A integração em grupos de peritos e em grupos-base favoreceu a negociação de significados, a responsabilidade partilhada e a coconstrução de conhecimentos. Paralelamente, as ferramentas digitais, incluindo os e-portefólios, atuaram como mediadoras da aprendizagem, ao possibilitarem a organização da informação, a sistematização de ideias e o aprofundamento dos processos reflexivos.

Uma das evidências mais significativas do estudo reside no facto de os e-portefólios terem promovido uma forte disposição para a aprendizagem futura. As participantes revelaram abertura à mudança, valorizaram a incerteza como oportunidade de desenvolvimento profissional e expressaram a intenção de continuar a investigar e a refletir sobre as suas práticas. Esta orientação reforça a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, inacabado e estreitamente associado à aprendizagem ao longo da vida.

De um modo geral, os resultados permitem concluir que os e-portefólios constituem dispositivos pedagógicos particularmente relevantes na formação pós-graduada. A sua utilização favorece a articulação entre teoria e prática, estimula a reflexão metacognitiva, incentiva a aprendizagem autorregulada e contribui para a construção de identidades profissionais mais críticas, reflexivas e colaborativas.

Apesar das contribuições apresentadas, importa reconhecer algumas limitações do estudo: a investigação foi realizada com um número reduzido de participantes e os dados analisados provêm exclusivamente dos e-portefólios elaborados pelas estudantes, constituindo, portanto, narrativas autorreportadas e reflexões produzidas num contexto académico específico. Acresce que o critério de seleção dos e-portefólios assentou na atribuição da classificação qualitativa mais elevada na avaliação final da unidade curricular, o que conduziu à exclusão de trabalhos que poderiam evidenciar outras modalidades de reflexão. Esta opção metodológica orienta a análise para casos considerados exemplares, em detrimento da variabilidade do fenómeno na população estudada. Acrescenta-se, ainda, que o estudo



incidiu sobre uma única unidade curricular e sobre um período temporal delimitado, não permitindo compreender de forma aprofundada em que medida as aprendizagens construídas se transferem para experiências profissionais futuras.

Reconhecendo estas limitações, considera-se que o principal contributo científico deste estudo consiste em demonstrar que o e-portefólio, quando integrado em contextos pedagógicos reflexivos e colaborativos, pode constituir-se como um dispositivo formativo de elevada relevância na formação pós-graduada de professores. O estudo acrescenta conhecimento ao evidenciar que o e-portefólio não se limita a documentar aprendizagens, mas favorece processos de metacognição, autorregulação, construção identitária e desenvolvimento profissional. Ao revelar a articulação entre reflexão, colaboração, investigação da prática e projeção da aprendizagem futura, a investigação contribui para uma compreensão mais ampla do papel dos dispositivos digitais na formação de docentes críticos, reflexivos e orientados para a aprendizagem ao longo da vida.

Futuras investigações poderão ampliar o número de participantes e incluir diferentes cursos, instituições e níveis de formação, possibilitando a comparação entre experiências e contextos formativos diversos. Poderão, ainda, articular a análise do e-portefólio com outros instrumentos de recolha de dados, como entrevistas, grupos focais ou observações de práticas, de modo a aprofundar a compreensão do efeito do e-portefólio no desenvolvimento profissional docente a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto Editora.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Bleeker, B. (2022). The effectiveness of writing portfolios to develop metacognition (Master's thesis). Dordt University Digital Collections. https://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/161
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>



Cotta, R. M. M., Costa, G. D., & Mendonça, É. T. (2015). Portfólios crítico-reflexivos: Uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 19(54), 573–588. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0399>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.

Fernsten, L., & Fernsten, J. (2005). Portfolio assessment and reflection: Enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*, 6(2), 303–309. <https://doi.org/10.1080/14623940500106542>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02208870>

Trejo González, H. (2024). Avaliação autêntica em contextos universitários através de portefólios eletrônicos para aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), 1–31. <https://doi.org/10.21814/rpe.29644>



Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2