



**Neuza Maria
de Oliveira e Silva**

**O *Portfolio* Reflexivo no desenvolvimento pessoal e
profissional.**

Um estudo na formação pós-graduada



**Neuza Maria
de Oliveira e Silva**

**O *Portfolio* Reflexivo no desenvolvimento pessoal e
profissional**

Um estudo na formação pós-graduada

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Idália Sá-Chaves, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutora Idália Sá-Chaves
Professora Associada da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves, pelas palavras de compreensão e carinho, pela sabedoria, pela amizade, pela paciência e disponibilidade e por tudo aquilo que fez por mim e por todos os colegas de mestrado. À professora que nos chamou pelo nome próprio e que tem sempre a porta do seu gabinete entreaberta... Muito obrigada!

À minha mãe, pelas palavras “embrulhadas” em bolachas de chocolate e café quentinho, que só ela sabe fazer...

Ao meu pai, pelas palavras duras e por todos os momentos de despertar...

À minha irmã, pelas palavras ditas e pelas não ditas, pelas conversas durante longas noites de insónia e por, talvez, ser a pessoa que mais “fé” tem em mim. Vera, a outra metade da pessoa que, dia após dia, vou aprendendo a (re)construir...

Ao tio Leonel, ao João, o meu afilhado e aos ensinamentos da avó Lucinda...

A todos os colegas de mestrado, pela cooperação, carinho e amizade constante. Em especial à Sílvia, companheira nos momentos de desassossego e inquietude e amiga para toda a vida.

À Célia e à Carla Azevedo, pelos lanches ao final da tarde, pelos telefonemas animadores e pela restituição da força que, por vezes, teimava em falhar...

Aos colegas de mestrado em Supervisão que, através dos seus *portfolios*, partilharam comigo as suas histórias de vida.

E a todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam...

palavras-chave

Desenvolvimento pessoal e profissional, formação de professores, desenvolvimento curricular, gestão e supervisão curricular, *portfolio* reflexivo.

resumo

Este estudo cabe no âmbito da reflexão sobre questões de desenvolvimento pessoal e profissional e sobre o uso da estratégia *portfolio* reflexivo, enquanto contributo para a consciencialização e (re)construção desse mesmo desenvolvimento. São pressupostos desta estratégia, o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e o reconhecimento da individualidade, pessoalidade e singularidade de cada sujeito que “aprende a aprender” consigo e com os outros, que aprende dia após dia a questionar-se e a questionar e que aprende a desenvolver a sua autonomia num processo de supervisão contínua, dialogada e partilhada.

A emergência constante de novo conhecimento e o reconhecimento de que o ser humano é um ser inacabado, justificam a selecção da estratégia *portfolio* reflexivo percebido como processo de sistemática releitura, reformulação e reconceptualização constante do conhecimento próprio. Simultaneamente, esta mesma estratégia constitui uma aprendizagem significativa, dada a auto-implicação do formando e a possibilidade de se narrar a si, narrando as suas histórias e as transições ecológicas que vivencia.

Reconhecendo-se que a ecologia e os contextos de vida de cada formando constituem um poderoso factor explicativo e facilitador da compreensão integrada e contextualizada dos problemas, a construção do *portfolio* permite consciencializar os seus “saberes” e reflectir sobre os “não-saberes”, abrindo caminho ao desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo *portfolio* reflexivo estrutura-se e desenvolve-se ao “ritmo da vida”, que tantas vezes justifica e condiciona o “aprender a aprender”.

Por isso, neste estudo, procurou-se conhecer, de forma aprofundada e no âmbito da formação contínua pós-graduada, quais as concepções e quais os contributos da estratégia *portfolio* reflexivo para o desenvolvimento pessoal e profissional consciencializado, crítico e passível de constante reformulação e reconceptualização, no quadro de uma perspectiva de gestão curricular flexível, integrada e diferenciada.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido segundo uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa que cruzou informação recolhida aos diferentes níveis ecológicos e através de diferentes instrumentos (*portfolio* reflexivo desenvolvido durante a formação; inquérito por questionário desenvolvido após a formação). As técnicas utilizadas variaram de acordo com a natureza da informação recolhida, tendo os instrumentos de recolha (questionário e *portfolios* reflexivos) e de tratamento da informação sido validados de acordo com a sua especificidade. O sistema de categorias utilizado na análise de conteúdo da informação recolhida foi elaborado no cruzamento das perspectivas subjacentes ao enquadramento teórico que fundamenta o estudo e da emergência, na própria informação, de indicadores relevantes para a compreensão do objecto de estudo.

As conclusões mais genéricas apontam no sentido de confirmar os pressupostos adiantados no enquadramento teórico. As características de flexibilidade, integração, partilha e diferenciação da estratégia *portfolio* reflexivo, bem como uma supervisão constante do processo de co-construção do conhecimento, contribuem para o processo de consciencialização do formando no que diz respeito às suas concepções e atitudes no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. De um modo mais específico, esta estratégia confirma uma nova filosofia de formação (Sá-Chaves, 2005) na qual se reconhecem os princípios: de pessoalidade, de inacabamento; de continuidade da formação; do efeito multiplicador da diversidade; da auto-implicação, que se constituem como factores de desenvolvimento de uma relação supervisiva que potencie a autonomia e a emancipação do sujeito num processo de afectividade relacional que despoleta a motivação e a consequente implicação do sujeito na tarefa de “aprender a aprender”.

keywords

Personal and professional development, teachers formation, curriculum development, management and curriculum supervision, reflective *portfolio*.

abstract

This study falls within the ambit of thought on questions about personal and professional development and on the use of the strategy reflective *portfolio* as a mean of promoting the awareness and the reconstruction of that development. The assumptions of this strategy include the development of critical and reflective skills and the recognition of individuality and singularity of each person that is "learning to learn" with (her)himself and with the others, the person that each day learns to question (her)himself and to question and that learns to develop self autonomy on a process of continuous, shared and dialogued supervision.

The constant emergence of new knowledge and the recognition that the human being is unfinished, justify the selection of the strategy reflective *portfolio* understood as a process of systematic rereading, reformulation and permanent re-conception of the self knowledge. Simultaneously, this same strategy represents a possibility of developing significant learning, due to the self implication of the student and due to the possibility of narrating, at the same time, (her)himself, his(her) stories and his(her) ecology.

Recognizing that the ecology and the life contexts of each student represent a powerful explicative factor of the integrated and contextualized comprehension of the problems, the construction of a *portfolio* allows the awareness of the "knowledge" and the reflection on "non-knowledge", opening the way to personal and professional development.

The process reflective *portfolio* structures and develops itself according to the "rhythm of life", which justifies the process of "learning to learn".

Therefore, in this study, an attempt was made to know extensively, within the theme of continuous and pos-graduated formation, what are the conceptions and contributes of the strategy reflective *portfolio* for the critical and reformulated personal and professional development, within a perspective of flexible, integrated and differentiated curriculum management.

From a methodological standpoint, the study was developed according to a qualitative and interpretative methodology that crossed information gathered at various ecological levels and instruments (reflective *portfolio* developed during formation; questionnaires developed after formation). The techniques used varied according to the nature of the respective gathered information, and the information handling tools (questionnaires and reflective *portfolios*) were validated according to their specificity. The system of categories used to carry out the content analysis of the information gathered was elaborated by crossing the subjacent perspectives with the theoretical background and the emergence of relevant indicators for understanding the object of study.

The most general conclusions point towards a confirmation of the assumptions outlined earlier. The characteristics of flexibility, integration and differentiation of the strategy reflective *portfolio*, as well as the permanent supervision of the process of co-construction of knowledge, contribute for the awareness process

of the student in what concerns his personal and professional development. This strategy confirms a new formation philosophy (Sá-Chaves, 2005) in which is recognized the following principles: of singularity; of unfinishment; of continuous formation; of the multiplying diversity effect; of self implication. These are the factors that justify the development of a supervising relation that empowers autonomy and the emancipation of the individual according to a process of affection which awakes motivation and the consequent implication of the individual who is "learning to learn".

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Problemática em estudo e processo de investigação	3
2. Relevância da investigação	4
3. Objectivos	5
4. Questões de investigação	6
5. Breve referência à metodologia utilizada	7
PARTE I – Enquadramento teórico	13
Capítulo 1	15
1. Formação e Desenvolvimento Humano	15
1.1. Os processos de construção de conhecimento pessoal e profissional	15
Capítulo 2	23
1. Formação de Professores	23
1.1. Repensar a formação inicial e contínua	23
2. O conceito de Supervisão da formação como estratégia intencional de activação do desenvolvimento pessoal e profissional	27
2.1 Funções supervisivas à luz de diferentes paradigmas de formação	31
3. O processo de Gestão Curricular	36
3.1 Os conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular	36
Capítulo 3	45
1. <i>Portfolio</i> reflexivo	45
1.1. Uma nova filosofia de formação	45
1.1.1. Princípio da singularidade/pessoalidade	45
1.1.2. Princípio da auto-implicação	48
1.1.3. Princípio do efeito multiplicador da diversidade	49

1.1.4. Princípio da consciencialização	51
1.1.5. Princípio do inacabamento	52
1.1.6. Princípio da continuidade da formação	52
1.1.7. Princípio da transformabilidade	52
1.1.8. Princípio da contextualização	53
2. O uso da estratégia <i>Portfolio</i> Reflexivo na formação contínua	54
2.1. Teaching <i>portfolio/Portfolio</i> do professor	57
2.2. <i>Student Portfolio/Portfolio</i> de aprendizagem	59
3. A estratégia <i>portfolio</i> reflexivo no caso português	62
4. Os <i>portfolios</i> como narrativas biográficas	69
Capítulo 4	75
1. A narrativa escrita no <i>portfolio</i> : professores de Língua Portuguesa, que gestão curricular?	75
PARTE II - Estudo	97
Capítulo 1	99
1. Problemática abordada na dissertação	99
2. Objectivos e questões de investigação	99
3. Constituição da “amostra”/sujeitos participantes	101
4. Opções metodológicas	103
4.1. Paradigma investigativo/Abordagens qualitativas	103
4.2. Um estudo de caso	105
5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	107
5.1. <i>Portfolios</i> Reflexivos e Questionário: Análise de conteúdo	107
5.1.1. Inquérito por questionário	108
5.1.2. Análise documental	110

6. Análise e tratamento da informação	112
6.1. Sistema de categorização	112
7. Procedimentos de validação	114
Capítulo 2	117
1. Análise e interpretação dos dados	117
1.1. Questionário: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo um	117
1.2. Questionário: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo dois	147
1.3. Questionário: análise comparativa do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese	179
1.4. <i>Portfolios</i> reflexivos: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo um/Línguas	188
1.5. <i>Portfolios</i> reflexivos: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo dois/EVT e Saúde	235
1.6. <i>Portfolios</i> reflexivos: análise comparativa do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese	279
1.7. Quadro síntese das categorias e subcategorias de análise dos questionários e dos <i>portfolios</i> reflexivos	289
2. Análise dos dados/síntese final	292
Capítulo 3 - Considerações gerais	295
1. Conclusões do estudo	295
Notas de fim	305
Bibliografia	309

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	321
Anexo I – Inquérito por questionário	323
Anexo II - <i>Portfolios</i> reflexivos do subgrupo um/Línguas	333
Anexo III - <i>Portfolios</i> reflexivos do subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde	347

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Processos de construção e desenvolvimento profissional (Martins <i>et al</i> (org.), 2005: 13)	21
Figura 2 – Representação da interacção curricular numa abordagem de tipo ecológico (Sá-Chaves, 2000a: 32)	38
Figura 3 - Representação da <i>amostra</i> seleccionada (14 elementos)	102
Figura 4 - Supervisão curricular directiva e pontual	127
Figura 5 – Supervisão curricular ecológica e sistemática	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Sistema de categorias de análise	114
Quadro II – Caracterização do subgrupo um	117
Quadro III – Factores de activação do desenvolvimento pessoal (subgrupo um/Línguas)	122
Quadro IV – Factores de activação do desenvolvimento profissional (subgrupo um/Línguas)	123
Quadro V – Relação supervisiva vertical e o desenvolvimento pessoal e profissional (subgrupo um/Línguas)	125
Quadro VI – Reflexão partilhada com os colegas (subgrupo um/Línguas)	128
Quadro VII – Construção do <i>portfolio</i> reflexivo: factores positivos (subgrupo um/Línguas)	130
Quadro VIII – Transferência da experiência (subgrupo um/Línguas)	134
Quadro IX - Sentimentos e percepções finais (subgrupo um/Línguas)	142
Quadro X – Natureza complexa do <i>portfolio</i> reflexivo (subgrupo um/Línguas)	145
Quadro XI - Caracterização do subgrupo dois	148
Quadro XII – Factores de activação do desenvolvimento pessoal (subgrupo dois/EVT e Saúde)	154

Quadro XIII – Factores de activação do desenvolvimento profissional (subgrupo dois/EVT e Saúde)	155
Quadro XIV – Relação supervisiva vertical e o desenvolvimento pessoal e profissional (subgrupo dois/EVT e Saúde)	157
Quadro XV – Reflexão partilhada com os colegas (subgrupo dois/EVT e Saúde)	159
Quadro XVI – Construção do <i>portfolio</i> reflexivo: factores positivos (subgrupo dois/EVT e Saúde)	161
Quadro XVII – Transferência da experiência (subgrupo dois/EVT e Saúde)	164
Quadro XVIII - Sentimentos e percepções finais (subgrupo dois/EVT e Saúde)	173
Quadro XIX – Natureza complexa do <i>portfolio</i> reflexivo (subgrupo dois/EVT e Saúde)	177
Quadro XX – Análise comparativa do subgrupo e do subgrupo dois: quadro síntese	187
Quadro XXI – Análise comparativa dos <i>portfolios</i> reflexivos do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese	288
Quadro XXII – Quadro síntese das categorias e subcategorias de análise dos questionários e dos <i>portfolios</i> reflexivos	292

Introdução

O tema que neste estudo procuramos aprofundar refere-se ao desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo percebido como processo de activação do desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais em contexto de formação pós-graduada. Procura-se também reflectir acerca desta estratégia nos processos de supervisão, de avaliação e de formação usada com profissionais de diferentes áreas do saber, neste caso de Línguas, de Educação Visual e Tecnológica e, ainda, de Saúde. Entendemos por *portfolio* reflexivo uma criação singular, pessoal e, portanto, única, através da qual o seu autor se desenvolve (num processo de interacção consigo próprio e, de uma forma preferencial, com o supervisor), promovendo o seu desenvolvimento e competência reflexiva, quer na dimensão profissional, quer na dimensão pessoal.

Conforme Sá-Chaves (2002: 29) “um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa **história de vida**” e, por isso, as motivações para a escolha do tema deste estudo prendem-se com dois tipos de razão. Em primeiro lugar, razões de ordem científica, uma vez que o seu desenvolvimento poderá representar um contributo, ainda que modesto, para o conhecimento actual acerca do uso e das implicações da estratégia *portfolio* reflexivo, enquanto instrumento de activação e desenvolvimento pessoal e profissional, em contexto de formação contínua. Uma segunda razão é de natureza pessoal, uma vez que, tendo experienciado a estratégia *portfolio* reflexivo na disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular, enquanto aluna do curso de mestrado em Gestão Curricular, pude perceber que compreendemos melhor o processo *portfolio* quando o experienciamos, tal como Painter (2001: 33) refere. Tendo estas motivações como referente, pretende-se então que este estudo constitua um momento fundamental e, talvez, determinante no crescimento pessoal e profissional da investigadora principal, em interacção supervisiva com a orientadora do projecto.

As interrogações e reflexões, os receios e incertezas partilhadas com a professora responsável pela disciplina constituíram as páginas de uma “longa carta”¹ (Sá-Chaves, 2000b: 15) sempre enviada à docente e a mim própria e, tal como a autora refere, “sempre

devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas e continuado suporte afectivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa”. Pressupõe-se, que se a estruturação e o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo estimula e promove os processos de reflexão crítica, de autoconhecimento e o questionamento constante sobre aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional e com os processos de crescimento da pessoa-autor enquanto ser com “voz própria” que se pensa, reflecte e dialoga com o seu “eu”, então, esta poderá ser uma estratégia a actualizar e a fomentar, quer ao nível da formação contínua, quer ao nível da formação inicial.

Conforme a mesma autora (2005: 13) “os *portfolios*, pelo que transportam e significam relativamente ao investimento que nele fazem os seus narradores/autores, “(também) *trazem gente dentro*”, gente essa que exerce uma profissão, mas que, antes de tudo, “exerce” uma vida única e excepcional na sua singularidade. Os processos de formação e de vida não são caminhos que existam isoladamente, pois todo o universo conspira para o fluir de uma vida e, por isso, todos os cidadãos deverão ser capazes de activar e desenvolver a sua capacidade (meta)cognitiva para (re)elaborarem continuamente outras visões do mundo e outras oportunidades de “ir em demanda” de um mundo melhor para todos, através dos vários recursos que a vida oferece.

Tem, por isso, uma implicação social, apesar de ser consensual que uma das funções da escola é fazer com que os indivíduos aprendam, se actualizem e façam a gestão das suas aprendizagens e experiências para dar resposta às necessidades e problemas, que as sociedades actuais colocam, continua a persistir a ideia de que apenas testes, trabalhos de casa, exercícios práticos e fichas de trabalho desempenham esta função. A esta perspectiva tradicionalista de conceber a relação ensino-aprendizagem acrescenta-se um outro leque de possibilidades, que as seguintes questões sugerem. Será possível omitir a vida e os momentos em que as aprendizagens ocorrem? Onde fica, nessa hipótese, a **pessoa** que aprende? Onde ficam as suas **histórias de vida**, que muito explicam e condicionam? Não será então a construção do *portfolio* reflexivo, antes de mais, um projecto de autodesenvolvimento?

E é então aqui que damos início ao nosso “círculo de luz” (Sá-Chaves, 2000a: 177) e desenhamos o “Manual do Guerreiro da Luz”² (Coelho, 2002).

1. Problemática em estudo e processo de investigação

O estudo desenvolve-se na Universidade de Aveiro, no âmbito do curso de mestrado em Gestão Curricular (2003/2005) e insere-se na área científica da Formação de Professores e da sua supervisão, percebida como factor de activação do desenvolvimento pessoal e profissional e procura aprofundar o conhecimento acerca da importância da estratégia de construção de *portfolio* reflexivo, nesse mesmo desenvolvimento.

Este trabalho desenvolve-se no quadro da dimensão curricular instituinte (Sá-Chaves, 2003b), ou seja, nos processos de desenvolvimento curricular que se têm associado não apenas à construção partilhada do programa, mas à execução do mesmo (Roldão, 2000a: 18). De acordo com esta última autora, o desenvolvimento curricular não é apenas a planificação, mas sim o colocar em prática um conjunto de estratégias que, se não resultarem, deverão ser repensadas, (re)reflectidas e (re)experienciadas, configurando-se, portanto, como um processo reflexivo em espiral e integrado. Poderá, então, a construção do *portfolio* reflexivo representar uma possibilidade de, curricularmente, desenvolver técnicas, que permitam o diálogo entre aluno-professor e a possibilidade de este conhecer atempadamente e estar atento às necessidades, dificuldades e incertezas dos alunos que, dia após dia, aprendem e se questionam e, não apenas, nos momentos tradicionalmente entendidos como ocasiões avaliativas?

Com este estudo, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre a importância dos contextos e desta estratégia de formação e de supervisão para a activação do desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais quer da área de educação em Línguas, quer da área da Saúde e da Educação Visual e Tecnológica, isto porque ainda é comum “ignorar o papel determinante das dimensões ecológica, social, pessoal e cultural, na construção de um tipo de conhecimento profissional que facilite a compreensão da realidade nas vertentes de complexidade, incerteza e ambiguidade que caracterizam os actos educativos” (Sá-Chaves, 2002: 33).

Ao mesmo tempo pretende-se também reflectir sobre o modo como estes profissionais projectam a possibilidade de actualizar esta mesma estratégia no contexto das suas práticas nas suas áreas de intervenção de especialidade.

2. Relevância da investigação

Cada vez mais se reconhece que a investigação deve ir ao encontro das necessidades da sociedade e do cidadão que procura, acima de tudo, a manutenção de uma “*praxis* informada pelos valores de bem” (Sá-Chaves, 2003b), isto porque “ce qui interesse la recherche, c’est ce qui interesse la société car la recherche est partie integrante de la société et ses intérêts sont ceux de la société tout entière” (Fijalkow, 2000: 27, citado por Correia, 2002: 4).

Muitos profissionais fizeram a sua formação inicial no quadro do paradigma de racionalidade técnica, na qual o conhecimento era aceite como uma variável estática e válida para o resto da vida. Porém, fruto da investigação que se tem vindo a desenvolver nas últimas décadas, todos os dias emerge nova informação e, por essa razão, o ser humano sofre um processo de *desactualização* contínua e de *inacabamento*³. Tal como António (2004, 12) refere “agora a educação tem de ser concebida como a preparação do indivíduo para viver um «presente fluido e um futuro incerto»”.

Aceitando que a mudança constitui um fenómeno que afectará os modos tradicionais de aprender e que ao ansiar pela mudança e pela inovação se torna premente uma reflexão consciente sobre as necessidades na sua relação entre conservação/manutenção e sobre os imperativos de renovação, urge pensar se as nossas concepções, estratégias e contextos educativos estarão em consonância com os desafios que esta era de mudança traz consigo.

Começa-se, então e progressivamente a tomar consciência de que é fundamental uma atitude de formação permanente, por forma a reconceptualizar as perspectivas e aceder à compreensão de uma nova filosofia de formação⁴. É neste contexto que a formação pós-graduada, recorrendo ao uso de *portfolio* reflexivo, poderá, também, ser vista como oportunidade de activação do desenvolvimento pessoal e profissional, numa dimensão de auto-reflexão e de progressiva auto-regulação.

Nesta perspectiva, de formação contínua e ao longo da vida, a formação pós-graduada na Universidade de Aveiro (nomeadamente em algumas disciplinas do curso de mestrado em Gestão Curricular e do curso de mestrado em Supervisão/ curso de Formação Especializada em Supervisão) propõe a estratégia *portfolio* reflexivo como possibilidade de reflectir de forma continuada sobre as concepções que se vão (re)construindo e

sustentando. Tudo se renova e revigora, a investigação que ocorre na sucessividade dos dias acarreta a emergência de nova informação, que põe em causa aquela que, antes, se considerava como verdade. Nesta perspectiva, pretende-se que o *portfolio* contribua para “religar saberes de forma a produzir o novo, em vez de os separar para reproduzir o velho” (Neves, 2004: 54).

Neste contexto parece fundamental identificar as estratégias que propiciem a activação do desenvolvimento pessoal e profissional como sustentação da formação permanente ao longo da vida, pois conforme Neves (2004: 51), “a mundialização da economia, o emergir da sociedade da informação e da comunicação, o ritmo acelerado das descobertas científicas e tecnológicas, fazem parte de um vasto grupo de transformações globais que exigem ao cidadão capacidades de adaptação e de resposta cada vez maiores, para enfrentar um mundo de instabilidade e imprevisibilidade aliado a grandes potencialidades de progresso”. É esta dupla possibilidade que fundamenta a necessidade de encontrar estratégias facilitadoras desse progresso e desenvolvimento.

Por isso, torna-se cada vez mais urgente desenvolver ambientes que contribuam para o desenvolvimento de todos e de cada um em particular, para que possam (re)construir identidades consideradas como dinâmicas que interligam o pessoal e o profissional. No presente estudo pretende-se que o uso de *portfolio* reflexivo constitua uma das possibilidades, uma vez que, por um lado, propicia e estimula a reflexão sobre aquilo que se faz e sobre outros modos alternativos de como fazer e, por outro, promove a consciencialização dos processos de conhecimento, contribuindo para a emancipação progressiva de cada indivíduo.

Pressupõe-se então que, se os alunos (em contexto de pós-graduação) experienciarem a construção de *portfolio* reflexivo, poderão aprofundar as suas concepções e as suas estratégias de aprendizagem, o que corresponde à possibilidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente.

3. Objectivos

O nosso objecto de estudo organiza-se tendo em conta os contributos da **investigação sobre a natureza e os modos de desenvolvimento pessoal e profissional** e

a **investigação/experimentação no quadro real sobre o uso da estratégia *portfolio reflexivo* ao nível da formação contínua**. Esta estratégia constitui uma das possíveis oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais que já têm as suas concepções definidas e “enraizadas” pelas experiências e pelo percurso de vida (tratando-se, portanto, de formação de adultos) e podendo, por isso, estar menos receptivos à possibilidade de mudança conceptual e à redefinição de estratégias de trabalho, de aprendizagem e de (re)construção de conhecimento.

Os objectivos do estudo procuram estabelecer a coerência entre as questões investigativas e definem-se do seguinte modo:

- Aprofundar o conhecimento disponível sobre o uso da estratégia de formação *portfolio reflexivo* no caso português.
- Identificar as concepções de um grupo de profissionais do Ensino e da Saúde em pós-graduação acerca do uso de *portfolio reflexivo*, em distintos momentos de uma experiência de formação.
- Identificar os contributos que o processo de construção de *portfolio reflexivo* representa na activação do desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais.
- Analisar as representações e as intenções de um grupo de profissionais das áreas do Ensino e da Saúde acerca da importância e valor formativo da experiência de uso e construção de *portfolio reflexivo* para as suas futuras práticas.
- Identificar linhas de desenvolvimento futuro quanto ao uso desta estratégia de formação.
- Identificar possíveis diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio reflexivo*, justificadas pelas áreas de especialidade (a formação inicial dos sujeitos constituintes da amostra).

4. Questões de investigação

- **QI⁵ 1** - Quais as experiências mais significativas de uso da estratégia *portfolio reflexivo* em Portugal?

- **QI 2** - Quais as concepções iniciais dos profissionais, que no caso em estudo e em situação de pós-graduação da área do Ensino e da Saúde detêm acerca do uso da estratégia *portfolio* reflexivo?
- **QI 3** - Quais as concepções finais que estes mesmos profissionais apresentam acerca do uso da estratégia *portfolio* reflexivo, após a experiencição pessoal da mesma?
- **QI 4** - Quais as principais técnicas de formação e de supervisão, no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que foram percebidas pelos participantes como factor de activação do seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- **QI 5** - De que forma estes profissionais projectam esta estratégia de aprendizagem para as suas práticas, como professores?
- **QI 6** - Até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo?

5. Breve referência à metodologia utilizada

O estudo presente cabe no âmbito dos **paradigmas qualitativos** e, portanto, teve subjacente uma perspectiva de compreensão dos processos e dos modos de expressar as ideias e concepções. A articulação entre o uso de métodos quantitativos e os processos interpretativos constitui, neste estudo, uma condição que nos parece enriquecer o processo investigativo.

A *amostra*⁶ deste estudo é intencional (segundo a terminologia de Vasconcelos, 2003), uma vez que foi constituída tendo em conta critérios de máxima diversificação

(áreas científicas, experiência profissional dos formandos) e tendo em conta a representatividade referenciada à totalidade dos alunos do curso de pós-graduação, que na Universidade de Aveiro, experienciaram o uso da estratégia *portfolio* reflexivo, enquanto instrumento de activação do desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta amostra é constituída por duas subamostras representativas dos cursos de mestrado em Gestão Curricular⁷ e em Supervisão/curso de Formação Especializada em Supervisão. A primeira, referente ao curso de mestrado em Gestão Curricular, é constituída por elementos da área de especialização de Educação em Línguas (excluindo os elementos da área de Ciências que colaboraram com esta investigação na fase correspondente ao estudo piloto e na validação dos instrumentos utilizados na pesquisa). A segunda, referente aos cursos de mestrado em Supervisão e curso de Formação Especializada em Supervisão, é constituída por elementos da área de especialização em Saúde e em Educação Visual e Tecnológica.

Mucchielli (1979: 27) refere que “em alguns casos privilegiados, a “*enquête*” pode atingir todos os indivíduos da população definida. Sempre que o universo for reduzido, convém interrogar todos os que fazem parte desse universo”. Porém, como o universo total e os processos de análise de conteúdo deste tipo de instrumento (*portfolio*) são complexos e consumidores de muito tempo, sendo o grupo constituído por trinta e três elementos, optou-se neste estudo por seleccionar catorze.

Deste modo, a dissertação encontra-se organizada em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico do estudo e está organizada em quatro capítulos que sustentam e legitimam o projecto desenvolvido. A segunda parte corresponde ao estudo empírico e é constituída por dois capítulos.

No primeiro capítulo, e tomando como eixo de discussão os conceitos de Formação e de Desenvolvimento Humano, procurámos desvendar os processos de construção de conhecimento pessoal e profissional. As variáveis a considerar neste processo são múltiplas, complexas e dinâmicas e, por isso, inter-relacionam-se, cruzam-se e articulam-se num processo que se pretende flexível e integrado.

Trata-se, portanto, de um processo de construção de conhecimento que integra e articula o conhecimento do conteúdo associado a outras dimensões de diversas áreas, acrescido das variáveis contextuais que favorecem o desenvolvimento do conhecimento

ou, pelo contrário, o condicionam e neutralizam. Advoga-se a ideia de um profissional reflexivo que reflecte, consciencializa as suas práticas e, por isso, se desenvolve de acordo com a especificidade do contexto sobre o qual exerce a sua acção e de acordo com a sua singularidade e com a de cada aprendiz.

O segundo capítulo é dedicado à reflexão sobre a formação de professores e à urgente necessidade de se repensar a formação inicial e contínua, por forma a responder às mudanças em curso e à emergência de nova informação.

A necessidade do professor se actualizar é exigida pela situação actual de trabalho e pela evolução científica e tecnológica, podendo a formação contínua constituir um contributo para um efectivo desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento de estratégias promotoras de um pleno desenvolvimento humano. A formação contínua poderá, de facto, representar uma possibilidade de constante reconceptualização e de consciencialização de saberes e de “não-saberes”, abrindo caminho a um professor que se pretende cada vez mais crítico-reflexivo.

O conceito de Supervisão da formação surge como estratégia intencional de activação do desenvolvimento pessoal e profissional, nas suas dimensões vertical e horizontal. O formando desenvolve-se num processo dialógico com o supervisor e com os seus pares em formação, numa relação de amizade dialogante, crítica e reflexiva.

A relação supervisiva vertical supõe que (à partida) o supervisor detém mais experiência e conhecimento, ao passo que, uma relação supervisiva horizontal desenvolve-se entre supervisandos que partilham iguais níveis de desenvolvimento, possibilitando a autoformação.

A função supervisiva é, ainda discutida à luz de diferentes paradigmas, o paradigma tradicional e o paradigma de reflexividade crítica. No paradigma tradicional, o poder do processo ensino-aprendizagem era tido como exclusivo do professor, que era considerado como único detentor do saber. O aluno era um mero depósito de informação, o conhecimento era imutável e a imitação a principal possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

No paradigma de reflexividade crítica o aluno é visto como co-construtor do seu conhecimento, revelando-se capaz de aprender de forma autónoma e de procurar saber pelos seus próprios meios. Reconhece-se, igualmente, a importância da reflexão sobre as experiências, sobre os contextos e sobre as dinâmicas entre estas dimensões.

O segundo capítulo aborda, ainda, o processo de gestão curricular, bem como os conceitos de Currículo e de Desenvolvimento curricular. O conceito de Currículo deve ser entendido nas suas dimensões de flexibilidade e adequação ao contexto, porque o desenvolvimento curricular é um processo em constante (re)construção e, por isso, deverá ser gerido em consonância com as características do próprio contexto de intervenção.

No capítulo três faz-se uma breve reflexão sobre o conceito *Portfolio* enquanto nova filosofia de formação, que assenta nos princípios de: pessoalidade (dimensão solidária e compreensiva com cada pessoa que aprende); auto-implicação (o aluno deve envolver-se activamente para que as aprendizagens sejam verdadeiramente significativas); efeito multiplicador da diversidade (ampliação de perspectivas através da dimensão interpessoal); consciencialização (a construção de conhecimento é concretizada pela consciência); inacabamento (o ser humano está em constante processo de formação); continuidade da formação (a emergência de nova informação supõe um conseqüente processo de evolução e actualização); transformabilidade (o saber é dinâmico, podendo evoluir e transformar-se); contextualização (o ser humano desenvolve-se sempre que a natureza das interacções muda).

No segundo ponto do mesmo capítulo procura-se reflectir sobre o uso da estratégia *portfolio* na formação contínua, reconhecendo-se que esta é uma modalidade de aprendizagem que tem por objectivo uma reflexão autónoma e uma progressiva emancipação. Existem dois grandes tipos de *portfolio*, o *student portfolio* e o *teaching portfolio*⁸, sendo que o presente estudo se insere dentro da linha *student portfolio*, pois, embora os formandos sejam já profissionais no activo, desempenham a função de alunos em situação de pós-graduação.

Faz-se, ainda, um breve levantamento sobre a estratégia *portfolio* em Portugal, reconhecendo-se que as ideias dinamizadoras da estratégia partiram da Universidade de Aveiro e encontraram seguidores por todo o país e mesmo além fronteiras, nomeadamente o Brasil.

O *portfolio* é, pela sua natureza com raízes no registo escrito, uma narrativa biográfica que o formando vai aprendendo a construir ao longo da sua vida, apoiado pela relação supervisiva. As reflexões pessoais que compõem cada *portfolio* transportam as histórias de vida que, muitas vezes, determinam e condicionam o eu que se deixa desvendar, que partilha, que questiona e que reflecte.

Finalmente, a fechar o enquadramento teórico, o capítulo quatro no qual procuramos perceber de que forma é que os pressupostos desta estratégia de formação poderão já estar inscritos, implícita ou explicitamente, nos textos normativos e nos programas curriculares de Língua Portuguesa.

O primeiro capítulo da segunda parte do estudo é dedicado à apresentação e justificação das opções metodológicas usadas no processo de pesquisa. A abordagem metodológica insere-se nas investigações de tipo qualitativo, com recurso à técnica de análise de conteúdo quer de documentos e questionários, quer das reflexões dos *portfolios* reflexivos dos elementos constituintes da amostra. O objectivo é compreender a estratégia *portfolio* reflexivo como possibilidade de activação do desenvolvimento pessoal e profissional.

A descrição e análise interpretativa dos questionários e dos *portfolios* reflexivos (subgrupo um/Línguas e subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde) constitui objecto do segundo capítulo da segunda parte do estudo. Este capítulo encontra-se organizado em duas secções centradas, respectivamente, na análise dos questionários e dos *portfolios* reflexivos.

Concluimos este trabalho com a apresentação das principais ilações, bem como uma reflexão sobre algumas das implicações decorrentes das inferências que pudemos extrair, aludindo à influência que este estudo possa ter para o desenvolvimento de estratégias promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional e para a formação de professores.

No final deste estudo, apresentamos algumas considerações sobre esta experiência investigativa, peculiar em termos de aprendizagem e de formação no nosso percurso profissional e de vida, procurando responder às questões que nortearam o estudo e que constituíram fio condutor dos processos de construção de conhecimento.

¹ Metáfora referenciada por Sá-Chaves que procura traduzir o carácter intimista e de cumplicidade que o processo de construção do *portfolio* reflexivo encerra.

² Recorre-se ao título de uma obra de Coelho, P. (2002), procurando traduzir a ideia de que o processo de construção de um *portfolio* reflexivo implica, antes de tudo, uma “iluminação” interior de um sujeito que luta contra as adversidades da sua vida pessoal e profissional, de que os *portfolios* analisados darão conta.

³ Sá-Chaves (2000b: 194), procurando traduzir a ideia de que este princípio gera expectativas elevadas e proporciona a confiança nas possibilidades de mudança dos formandos. Conforme a autora, “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação”.

⁴ Filosofia que, conforme Sá-Chaves (2000b: 112-116) se funda nos princípios de complexidade; da globalidade; da singularidade; da transformabilidade; da humanização; da consciencialização; do efeito multiplicador da diversidade e da continuidade da formação e que, mais adiante, se explicitará.

⁵ Leia-se Questão Investigativa.

⁶ O conceito de “amostra” refere-se ao conjunto de profissionais (de Educação, de Ensino e de Saúde) participantes no projecto.

⁷ Embora a investigadora esteja integrada no curso de mestrado em Gestão Curricular, não fará parte da amostra representativa, na procura de um olhar mais distanciado e isento.

⁸ Traduzimos no caso português para *portfolio* de aprendizagem ou do aluno e *portfolio* do professor, respectivamente.

PARTE I

Enquadramento teórico

Capítulo 1

1. Formação e Desenvolvimento Humano

“... a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e auto-definições. A identidade é um produto de socializações.” (Dubar, 1997: 13, citado por António, 2004: 65).

1.1. Os processos de construção do conhecimento pessoal e profissional

O desenvolvimento humano é antes de tudo o desenvolvimento do Homem, que aprende ao longo de toda a sua vida, na interacção com o Outro, na multiplicidade dos contextos e de todas as dimensões da sua própria personalidade. Conforme Ambrósio *et al* (2004: 30), o desenvolvimento humano é uma meta desejável para todos e não poderá ser alcançado “sem um novo pensamento educativo que nos obriga a repensar os nossos sistemas escolares, as nossas práticas pedagógicas e formativas, (...) a nossa própria formação”.

A pessoa é sujeito da sua própria Educação, porque a Formação, enquanto possível espaço de autonomia de cada indivíduo, constitui o motor do desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Professores e supervisores⁹ não podem exercer a sua função de educadores com qualidade sem uma adequada formação que se traduz num conjunto de conhecimentos e de competências próprias para o exercício da profissão. Trata-se de um tipo de conhecimento multi-dimensional que integra o conhecimento dos conteúdos associado a um vasto conjunto de outras dimensões do domínio da acção e da reflexão, que permite agir em situações concretas e específicas, marcadas pela sua singularidade e imprevisibilidade.

Esta perspectiva é defendida, entre outros autores, por Ponte (2004a: 3) quando refere que “para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e de competências, que podemos designar por conhecimento profissional”.

Também Donald Schön (1983) sustenta o valor de uma nova epistemologia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, defendendo que este está subjacente e orienta a acção, designando este tipo de conhecimento como **conhecimento-**

-na-acção. Ao desenvolver a ideia de profissional reflexivo, o autor considera que é a natureza da reflexão desenvolvida *na* e *sobre* a acção, que pode promover e desenvolver o conhecimento profissional de cada professor. O profissional reflexivo deverá ser capaz de analisar as suas práticas, consciencializando as possíveis falhas e lacunas para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento.

O referido autor considera também que, num primeiro momento, o exercício reflexivo dever-se-á situar num *espaço prévio*, permitindo a antevisão e a perscrutação de hipóteses possíveis, adequando-as à situação concreta, o que pressupõe uma cuidadosa atenção aos contextos. De acordo com Sá-Chaves (2000b: 14), em algumas circunstâncias a reflexividade deverá acompanhar o *decurso da própria acção*, isto porque a imersão na realidade “não só o enriquece ligando-o (o profissional) ao real (...), como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui”. A reflexão *a posteriori* é igualmente fundamental, uma vez que permite um reequacionamento do passado, uma antevisão do futuro e uma reflexão sobre o próprio exercício reflexivo. Segundo Schön (1983), a reflexividade existe enquanto possibilidade de reconstrução de saberes pessoais e de, tomando como ponto de partida essa reconstrução, se transformarem as práticas, promovendo a acção intencional, consciente e coerente. É neste quadro que se torna perceptível a ideia de desenvolvimento dos contextos e das instituições a partir do próprio desenvolvimento e consciencialização dos sujeitos que neles intervêm.

Também, Elbaz (1983) reafirma a importância da reflexão, defendendo que o conhecimento do professor tem um carácter fundamentalmente prático, desenvolvendo-se enquanto conhecimento essencial ao exercício da prática lectiva e refinando-se durante as experiências de ensino ao articular, através do exercício reflexivo, saberes experienciais provindos da acção e saberes teóricos, que, enquanto referentes externos, permitem a sua leitura e compreensão. A autora aponta diferentes domínios do conhecimento profissional do professor, destacando: o **conhecimento do conteúdo**, que engloba o conhecimento específico da disciplina na qual o professor é especialista e o conhecimento das áreas que estudam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, bem como as teorias sociais e o **conhecimento experiencial** inerente à intervenção profissional. Estas duas dimensões do conhecimento profissional do professor articulam-se com os **valores**,

crenças e teorias pessoais, que orientam a sua prática e que, no seu conjunto, a autora denomina como **conhecimento prático do professor** (Elbaz, 1983).

Também na década de 80, Lee Shulman (1986) identifica no conhecimento profissional do professor as suas principais dimensões, destacando: o **conhecimento de conteúdo**; o **conhecimento pedagógico de conteúdo**, o **conhecimento do aprendente e das suas características**, o **conhecimento do currículo** e o **conhecimento pedagógico geral**. Este autor defende que o professor deverá conhecer profundamente os conteúdos que ensina, por forma a torná-los compreensíveis pelos alunos, porém, será o **conhecimento dos objetivos, fins e valores educativos** que merecerá maior atenção, pois apresenta-se como “capacidade de compreensão profunda das matérias de ensino, permitindo encontrar as maneiras mais adequadas de as apresentar aos alunos de modo a facilitar a sua aprendizagem” (Ponte, 2004b). Retomando Shulman, é igualmente fundamental que o professor articule estas dimensões com o **conhecimento dos contextos**, entendendo a escola como um espaço social que vai muito para além da interacção ensino-aprendizagem em sala de aula.

Simões (1996: 28) salienta, tal como Shulman, a importância da dimensão conhecimento pedagógico de conteúdo, referindo que o “aprender a ensinar” remete para traços biográficos, de cariz desenvolvimentista, sublinhando, portanto, a importância da história pessoal no desenvolvimento enquanto profissional. Conforme o autor, o conhecimento pedagógico é prático e contextualizado, devendo levar em linha de consideração a dimensão da personalidade e individualidade do indivíduo.

Sá-Chaves (2000a: 47), reiterando Elbaz (1988), considera que o conhecimento profissional do professor exige também o **conhecimento sobre si próprio**, pois só assim existe “a possibilidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes”.

De acordo com Lopes (2002: 37), um “bom” profissional é aquele que, para além de conhecer bem “o seu ambiente profissional” e os contextos ecológicos nos quais se movimenta, também se conhece a si próprio enquanto pessoa e profissional, por forma a progressivamente aprender a (re)construir a sua própria visão relativa ao ser profissional e ao ser pessoa.

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 45), o conhecimento profissional a (re)construir pelo professor deveria, para além de todas as dimensões referidas, ser “um tipo de conhecimento em acção, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento”, através da mobilização reflexiva de outras dimensões.

Trata-se de um processo de construção do conhecimento ao qual Alarcão (2001a: 24-25) se refere como sendo dinâmico e continuado, através do qual o profissional “continuadamente se pensa a si próprio, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”, observando-se e reflectindo sobre e na sua acção-experiência. A mesma autora, ampliando o âmbito da perspectiva reflexiva, afirma que “considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação activa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola”. É nesta dupla dimensão que se compreende a construção identitária da profissionalidade docente como processo dinâmico e complexo que parece estar de acordo com o que Seïça e Chorão Sanches (2002: 53) referem, salientando o seu “carácter simultaneamente individual e colectivo, reflexivo e prático, ao longo do qual os sujeitos se vão afirmando como profissionais”. Esta compreensão torna-se ainda mais complexa quando se percebe que o desenvolvimento da dimensão profissional em cada sujeito está intimamente ligada e dependente do desenvolvimento da dimensão pessoal num processo recursivo e dialógico.

Nesta perspectiva, quer o futuro professor, quer o supervisor são percebidos como seres em construção, seres *inacabados* que se reconstróem na articulação de saberes teóricos com os saberes emergentes no processo reflexivo e experiencial, na interacção com o Outro e na reflexão dialéctica que desenvolvem. Ainda de acordo com Seïça e Chorão Sanches (2002: 69) a imagem ideal do professor deverá ser um elenco de virtudes pessoais e profissionais constitutivas da sua identidade profissional, ou seja, “na sua dimensão pessoal, dotado de valores próprios, o professor deve ser empenhado, cumpridor dos deveres profissionais e educado e educável como pessoa autónoma. Na dimensão profissional, o professor deve ser competente para o desempenho das suas funções”.

Nesta mesma perspectiva, também Alarcão (2003: 62-64) retoma Shulman (1986), referindo que o conhecimento profissional do professor engloba o conhecimento científico-

-pedagógico; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento do aluno e das suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos fins educativos; conhecimento da sua filiação profissional e o **conhecimento de si mesmo**. “O professor como profissional do humano (...), tem uma especial responsabilidade sobre a sua actuação pelo que o **conhecimento de si mesmo** (...) é mola impulsadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. O conhecimento de si próprio (re)constrói-se na articulação, cruzamento e interacção das várias dimensões que compõem o conhecimento profissional do professor.

Andrade *et al* (2003: 16-18) referem que o conhecimento profissional do professor implica uma reavaliação constante das várias dimensões de conhecimento: o “conhecimento acerca do objecto sobre o qual vai recair a acção do professor em formação (...); o “conhecimento sobre si” e o “conhecimento sobre a profissão e sobre as comunidades que a exercem”, isto porque, conforme as mesmas autoras (2003: 27) “a construção da identidade profissional (...) parece não poder estar dissociada das dinâmicas dos contextos educativos e formativos em que os sujeitos se movimentam e, em especial, dos desafios linguísticos, comunicativos e educativos que esses mesmos contextos lhes colocam”.

Também Ponte e Santos (2004c), partilhando das ideias de Elbaz (1983), reconhecem que o conhecimento profissional do professor tem uma natureza implícita, reelaborando-se constantemente em função da reflexão sobre as experiências e práticas que o professor vai vivenciando. Desse modo, considera que o conhecimento profissional se refere à resolução de problemas concretos num domínio de prática bem definido e especializado, compreendendo o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem e o conhecimento da organização da actividade instrucional.

De acordo com Lopes (2002: 49), para que ocorra a construção de conhecimento profissional e adesão à profissão, é necessário que haja vinculação pessoal ao projecto profissional para que a autenticidade e a realização pessoal possam ser possíveis.

É nesta mesma perspectiva que o *portfolio* reflexivo poderá constituir uma possibilidade de construção e de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que o desenvolvimento desta estratégia de aprendizagem pressupõe a (re)organização continuada do próprio pensamento e, conseqüentemente, a (re)construção de conhecimento mais

determinante para a pessoa, pois o ser é individual e único na sua especificidade e diferença.

Procurando reflectir acerca dos modos através dos quais o professor/supervisor possa contribuir para a construção de conhecimento, Alarcão (2003: 66) refere que essa possibilidade se concretiza através do que é e do que faz, do que diz e do que sabe, isto é, pelo diálogo que estabelece com o aluno, que constrói o *portfolio*, pelo questionamento e monitorização de todo o processo, pela sua presença e actuação.

Assim, as competências desenvolvidas na construção do *portfolio* poderão manter-se como instrumentos de aprendizagem ao longo da vida, para a construção de novas concepções de aprendizagem e de cidadania, inscritas na construção de um percurso de vida reflectida. Segundo Alarcão (2001a: 25, citando Habermas), “só o EU que se conhece a si próprio e que se questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia”, parecendo que o desenvolvimento e elaboração do *portfolio* constitui uma hipótese de trabalho facilitadora desse processo.

Desta forma, o conhecimento profissional do professor não poderá ser entendido apenas como um fim a atingir, mas como uma realidade dinâmica que se desenvolve de forma singular e continuada e que se (re)constrói com base na reflexão sobre a experiência e sobre a acção, ou seja, na vivência pessoal de cada professor, isto porque, de acordo com Lopes (2002: 37), “a pessoa do professor, enquanto entidade possuidora de crenças, preconceitos, representações e estereótipos, forjados ao longo da sua biografia pessoal e profissional, é incontornável”. Conforme Ponte (2004d), o sentido pragmático do conhecimento profissional do professor “resulta da sua eficácia na resolução de problemas práticos, tendo em conta os recursos existentes”.

Acentuando o seu carácter dinâmico, aberto e inacabado, Alarcão (in Martins, M. *et al*, 2005: 12, 13 – figura 2), chega mesmo a afirmar que o processo de construção da identidade profissional se configura “como um processo de auto-implicação, sócio-construtivista, referenciado à acção e aos saberes constituídos, analítico-reflexivo, inacabado, em permanente reconstrução e historicamente contextualizado”.

Uma visão integradora destas questões é proposta pela mesma autora na figura que a seguir se apresenta.

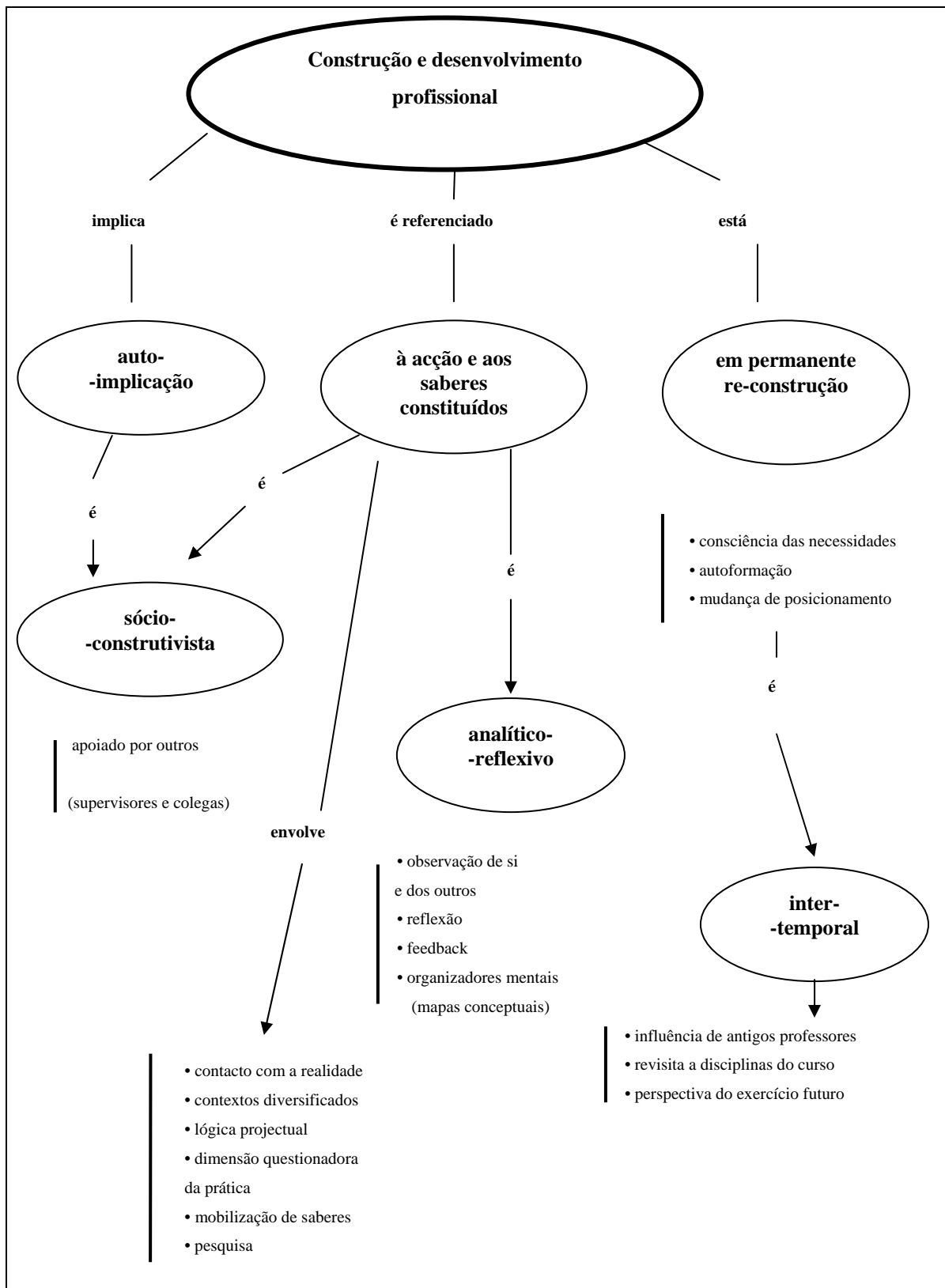


Figura 1 – Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão, in Martins, M. *et al* 2005: 13)

⁹ Na sua qualidade de formadores de formadores.

Capítulo 2

1. Formação de Professores

1.1. Repensar a formação inicial e contínua

A análise etimológica da palavra indica que o termo **formar** provém do latim *formare* e assume os sentidos de **educar**, de **ensinar** e de **instruir** (Porto Editora, 1989: 410).

Ao longo dos tempos e tal como outros conceitos, também o conceito e a(s) prática(s) de formação têm assumido diferentes significados. Actualmente, e no caso dos professores, podemos falar de dois tipos de formação: a inicial e a contínua. Estas duas perspectivas distinguem-se não apenas ao nível dos conteúdos e metodologias, mas essencialmente ao nível dos seus destinatários e, conseqüentemente, à fase vivencial em que ocorrem. Enquanto que a formação inicial se destina a indivíduos que têm como objectivo adquirir as competências necessárias ao exercício docente, a formação contínua destina-se a pessoas que, possuindo já uma formação inicial (professores com qualificação profissional), a pretendem aprofundar, complementar e/ou actualizar numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Para Formosinho (1991: 237), a formação contínua de professores é “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional (...) visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

Constata-se que, cada vez mais, se valorizam os procedimentos de supervisão da formação inicial, ao passo que a referência à supervisão está ausente nos processos de formação contínua, que se apresenta fundamentalmente como autodirigida. Conforme Alarcão (in Martins, M. *et al.*, 2005: 17) “a supervisão da formação inicial, como actividade de apoio, orientação e regulação, é considerada uma dimensão formativa de grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas e o desabafo de alguns formandos que se sentem jogados na água sem apoio de «vigilantes nadadores-salvadores»”.

Face à evolução científica e tecnológica e dada a complexidade crescente das sociedades, o professor (tal como o supervisor) necessita de se actualizar. Aliás, as próprias situações de trabalho assim o exigem, tornando-se evidente, conforme Roldão (1998: 85), “a necessidade de reconceptualização dos papéis e lógicas de trabalho dos profissionais docentes”.

Também Ambrósio *et al* (2004: 28) se referem ao problema, afirmando que o clima de instabilidade, de complexidade e de permanente desactualização vivido poderá ter hoje como ponto de referência as “mudanças aceleradas a que assistimos, os processos de globalização, de interdependência, de circulação instantânea de ideias, fluxos informáticos e de deslocação dos centros de poder tradicionais”.

Este dinamismo faz com que a Educação pareça estar em crise, pelo que se torna urgente ir ajustando o sistema educativo e criando condições para que a formação contínua se desenvolva e valorize o professor quer na dimensão profissional, quer pessoal. Para isso, muitas transformações deverão ocorrer no Sistema Educativo. Os professores devem continuar a requalificar-se, distanciando-se dos padrões tradicionais e lutar por uma verdadeira classe profissional, não podendo temer a inovação, o risco e a abertura à mudança. Neste sentido, dia-após-dia, emerge a necessidade de formar, actualizar e (re)construir os saberes dos professores de modo a que sejam capazes de ajustar curricularmente, cada vez mais, as suas práticas à realidade circundante e, principalmente, às necessidades e aos interesses dos alunos, como vimos anteriormente.

Alargando o âmbito da reflexão, Roldão (2000b) considera que formar profissionais significa conceber a formação como instrumento de desenvolvimento profissional permanente e, concomitantemente, como estratégia de desenvolvimento das escolas. Deste modo, a formação inicial e contínua deverão tender para uma maior articulação entre alguns dos vectores essenciais ao desenvolvimento profissional de professores que se reconhecem como profissionais a quem compete a gestão das aprendizagens curriculares, no quadro dos saberes científicos pelos quais se é responsável no quadro institucional.

Neste movimento de aprofundamento da formação em Portugal, foi criado um quadro legislativo capaz de favorecer, todavia só a partir dos anos 80 se verificou uma crescente valorização da formação contínua e, conseqüentemente, dos professores. Desde então, esta modalidade assume uma estreita relação com o trabalho e com as práticas pedagógico-didácticas e, se as situações de trabalho apelam à formação, esta última

também influencia esses mesmos contextos de trabalho, numa perspectiva dialéctica e mutuamente comprometida.

Entre nós, é em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a formação contínua assume uma dimensão relevante, tornando-se um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais do ensino (artigo 35º).

De acordo com Campos (1995: 9), e no espírito da referida lei “a formação deve estimular práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecer a investigação e inovação em relação com a actividade educativa e abrir possibilidades à mobilidade dos docentes”.

Também o Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro, no seu artigo 3º, refere que “a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Nesta perspectiva, a dinâmica social da formação contínua de professores, envolvendo vários profissionais, os estabelecimentos de ensino e a própria comunidade escolar, podem contribuir para um efectivo desenvolvimento profissional e também para a definição de estratégias promotoras do desenvolvimento das escolas.

Deste modo, a opção pela formação continuada, que resulta de uma escolha pessoal reflectida, e que visa colmatar e/ou aprofundar o conhecimento profissional dos professores poderá conduzir a inovações e mudanças na prática educativa. Esta implicação pessoal pressupõe que o professor analise criticamente a natureza da gestão curricular que desenvolve, alterando os aspectos que, à luz de novas perspectivas, lhe possam parecer menos correctos, ou seja, inscreve-se numa perspectiva reflexiva e crítica. Tal como

Campos (1995: 41), reconhecemos que “a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial” e que “as necessidades de formação dos professores em exercício não se resumem às meras exigências de actualização devidas à caducidade do conhecimento e às transformações sócio-culturais”, mas, também, para a progressão dos professores nos escalões salariais.

O desejável seria que todos os professores tivessem acesso à formação contínua e que esta lhes possibilitasse a (re)construção dinâmica dos seus saberes e concepções. Isto é, que cada professor se considerasse o autor do seu projecto pessoal e continuado de formação, porque conhece melhor do que ninguém os seus interesses e necessidades.

Quanto à oferta de formação pós-graduada e de acordo com Araújo e Sá *et al* (2002: 35), esta tem vindo a crescer desde os anos 90, sendo que inicialmente os cursos de pós-graduação “eram orientados para a qualificação de profissionais a exercer funções no ensino superior, actualmente vocacionam-se para o desenvolvimento profissional de um público mais vasto, muito particularmente de profissionais inseridos no mercado de trabalho” que percebem a importância e a necessidade da formação continuada ao longo da vida. O desenvolvimento e a (re)construção progressiva da identidade profissional poderão ser estimulados através da oferta de formação que, numa perspectiva crítico-reflexiva, possa facilitar as dinâmicas de autoformação participada e conduzir a um investimento pessoal e a um trabalho mais autónomo e mais criativo sobre as práticas educativas e sobre os projectos próprios dos professores.

Segundo os autores acima referidos (2002: 41) e, reportando-se a um estudo sobre a pós-graduação na Universidade de Aveiro, “as principais razões que levaram os professores mestres a decidir frequentar um curso de mestrado parecem estar relacionadas com a prática profissional. Tendo sido movidos pelo desejo de aperfeiçoamento do desempenho profissional”.

Também o nosso estudo atesta este aspecto, uma vez que a maior parte dos elementos da amostra (profissionais em situação de pós-graduação) referem que a principal razão para a escolha do curso se prendeu com o seu interesse pelo enriquecimento profissional; pela importância fulcral do currículo na vida escolar (sua reflexão e mudança); pela necessidade de formação para aperfeiçoar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e pela necessidade de actualização ao nível dos processos de gestão flexível do currículo.

Esta constatação enquadra-se na perspectiva que norteia este estudo, ou seja, no pressuposto de que a formação pode constituir um contributo fundamental na (re)conceptualização dos saberes dos professores. Daí a importância que a natureza das estratégias de formação pode apresentar no aprofundamento reflexivo dos professores em formação, se desenvolvidas em modos adequados.

É neste quadro que a estratégia de construção de *portfolio* reflexivo (Sá-Chaves, 2002) encontra sentido e pertinência neste estudo.

Com efeito, a experiência de construção partilhada, de uma reflexão pessoal sistemática através da escrita (*quasi*) biográfica parece constituir uma poderosa oportunidade de autoconhecimento e de progressiva emancipação pessoal e profissional que se poderá estender aos hábitos reflexivos ao longo de toda a vida.

Retomando ainda, Araújo e Sá *et al* (2002: 42), os cursos de mestrado, enquanto momento de formação contínua, têm tido, na Universidade de Aveiro, um elevado impacto na prática profissional dos professores mestres, “tendo-se traduzido, particularmente, no desenvolvimento de práticas reflexivas”. Conforme já referimos é nesta reflexão sobre as práticas próprias que reside a possibilidade de identificar e consciencializar as lacunas, as omissões e os erros e, desse modo, abrir caminho ao desenvolvimento dos professores implicados nesse processo.

A possibilidade de prosseguir na aprendizagem contribuirá para que o processo de supervisão encontre um espaço ao longo da formação contínua, objectivando-se cada vez mais o desenvolvimento de estratégias de auto-supervisão e/ou de hetero-supervisão, enquanto processo desenvolvido no seio de um grupo de colegas/pares.

2. O conceito de Supervisão da formação como estratégia intencional de activação do desenvolvimento pessoal e profissional

De acordo com Green e Smyser (2001: 114) o termo Supervisão deriva de duas palavras latinas (*super* – em/de/por cima, *Visio, onis* – acção de ver, visão) que, conjugadas, significam “ver mais”. No passado e em outro registo de acção, os supervisores das fábricas estavam posicionados em plataformas acima dos trabalhadores para os poderem “ver melhor”. Porém, autores do campo da psicologia redefiniram este

mesmo conceito como um processo que proporciona a mudança e como a mudança pessoal é um processo interior, o papel da supervisão é, num primeiro momento, ajudar a reconhecer a necessidade da mudança. Nesta perspectiva, os supervisores já não sobem a plataformas para ver “mais”, mas procuram ajudar os outros a olharem também para si mesmos para procurar ver (e compreender) melhor.

Entre nós e de acordo com Alarcão (2001b: 13), a primeira utilização do termo Supervisão, em Portugal, parece datar de 1974. Conforme a autora, “na revista *O Professor*, Júlia Pacheco utiliza-o para se referir à actividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipe na orientação dos estágios para candidatos a professor”. Esta nova formulação do conceito não deixa, porém, de acentuar que este será “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003: 16), logo deverá ter lugar num tempo continuado para caber na ideia de *processo*. Sá-Chaves (2000b: 35) refere-se a este tipo de supervisão como supervisão vertical, na qual um supervisor mais experiente (in)forma um supervisando menos experiente.

O conceito de Supervisão tem sido referenciado fundamentalmente no estudo dos processos subjacentes à “orientação da prática pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2003: 45) e, por isso, ao nível do processo ensino-aprendizagem que deverá facilitar, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, do professor que está em formação (correntemente denominado professor estagiário) e, em perspectivas mais recentes, do próprio supervisor. Conforme os autores, a “supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que passa durante e o que se passará depois”, é desenvolver uma visão profunda, abrangente e prospectiva, qual poder de “adivinhação”.

Nesta perspectiva, o supervisor não deixa de ser um professor que tem por objectivo primordial contribuir para o desenvolvimento e para a verdadeira e efectiva aprendizagem do seu aluno, neste caso um professor em formação. O supervisor e o formando (enquanto aluno/professor estagiário) são adultos e continuam a desenvolver-se e a aprender ao longo das suas vidas, de acordo com diferentes situações e com diferentes momentos, histórias, tempos e contextos. Ainda conforme os mesmos autores (Alarcão e Tavares, 2003: 52) “o supervisor e o professor em formação encontram-se também num

determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano”. Esta dimensão do desenvolvimento deverá ser entendida qualitativamente, pois deverá orientar-se por (e para) uma maior integração, uma forma mais aberta e receptiva de entender as diferentes situações, de ser e de estar na vida pessoal e profissional. Talvez por isso, simpatizemos com a expressão “feliz o velho, pois esse detém a sabedoria”¹⁰. Sabedoria essa, talvez oferecida/desenvolvida pela sua idade e pelo conhecimento emergente das suas experiências, nas quais a idade desenvolveu uma espécie de dom “visionário”.

Assim, o supervisor deverá ter como objectivo fundamental da sua acção formativa a maximização das capacidades do futuro professor como pessoa e como profissional, aprendendo a tomar as decisões por si e a responsabilizar-se por elas. Por isso, a relação supervisiva constitui, por excelência, um processo de intervenção interpessoal na qual as pessoas aprendem reflectindo sobre os seus actos, mas também com as experiências de outras pessoas que, à partida, é suposto deterem outro conhecimento e experiência.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003: 74-75) “são os *skills* interpessoais que emergem como fundamentais” na relação supervisiva, devendo o supervisor: “prestar atenção”; “clarificar”; “encorajar”; “servir de espelho”; “dar opinião”; “ajudar a encontrar soluções para os problemas”; “negociar”; “orientar”; “estabelecer critérios”; “condicionar”.

É neste contexto que o presente estudo parece ganhar sentido e justificação, isto porque o desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo é acompanhada, “qual mãe velando o sono do seu filho”, pela (**super**)visão de um supervisor, um professor mais experiente que procura ajudar no desenvolvimento humano e profissional de profissionais em exercício, novamente alunos quando nos referimos à formação pós-graduada. O supervisor tem a capacidade de viajar com o supervisando pelo tempo passado, presente e futuro, como se o aluno em formação entrasse no “Natal do Sr. Scrooge”, de Charles Dickens e fosse acompanhado por um “fantasma” que ajuda a consciencializar os êxitos, mas também a reconhecer as limitações, a caminhar pelos próprios pés, a analisar as diferentes situações passadas e a projectar as futuras e à responsável tomada de decisões. O supervisor trabalha num clima de intersubjectividade, ou seja, a pessoa, que é diferente de todas as outras e de si própria a cada momento, e, por isso, única e excepcional na sua singularidade.

A supervisão vertical desenvolver-se-á num processo dialógico entre supervisor e formando, devendo ser o resultado de uma gestão flexível entre várias dimensões: a dimensão oral e/ou escrita, o acompanhamento pontual/esporádico/sistemático, a dimensão pessoal e/ou profissional. Na relação supervisiva vertical supõe-se que o supervisor forma, dinamizando para isso as competências que dispõe e tendo como objectivo primeiro o supervisionando que está a ser formado. Esta é tal vez uma perspectiva mais tradicionalista, na qual se supõe que o supervisor forma e o formando é formado, não detendo conhecimentos que se supõe dever adquirir.

A par deste tipo de supervisão vertical (Sá-Chaves, 2000b: 35), poder-se-á, também, desenvolver a supervisão horizontal, na qual os pares em formação se supervisionam e, com a ajuda da visão do outro com equivalência de experiências e saberes, desenvolvem o seu processo de autoformação. De acordo com a mesma fonte (Sá-Chaves, 2000b: 36), e reportando-se à dimensão da relação supervisiva horizontal, reconhece-se que “estamos, assim, no interior do paradigma reflexivo na formação de professores e/ou de outros profissionais que, indagando essa complexa relação em espelho, procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a auto-imagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas enquanto projecções pessoais no olhar de outro”.

A visão dos pares poderá enriquecer e promover o desenvolvimento do conhecimento, tratando-se de um tipo de supervisão que admite a hipótese “de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de formação amigável e recíproca” (Sá-Chaves, 2000b: 38), no pressuposto de que dois olhares são mais ricos do que um.

Procurámos, assim, saber de que forma os *critical friends*¹¹ influenciam, condicionam e promovem o desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como Sá-Chaves (2000b: 41), o nosso estudo revela que as estratégias de supervisão vertical e horizontal poderão ser “uma constante *critical friendship*” e o objectivo era que não fossem constrangedoras das intervenções, mas pelo contrário, representassem uma influência contaminadora e determinante.

É neste quadro que nos propomos analisar até que ponto as estratégias de supervisão horizontal e vertical da estratégia *portfolio* reflexivo contribuem e promovem o desenvolvimento pessoal e profissional e um conseqüente processo reflexivo.

2.1. Funções supervisivas à luz de diferentes paradigmas de formação

Em Portugal, o conceito de Supervisão centrado exclusivamente na formação de professores começa a ser conceptualizado de um modo mais abrangente, que remete para as funções de supervisão institucional. Não se pretende, obviamente, que retome perspectivas mais tradicionalistas de função inspectiva, “no sentido de verificação da execução de políticas exógenas à escola” (Alarcão, 2001b: 52), nem que o supervisor se substitua ao gestor da escola. Conforme a autora, pretende-se sim que, fazendo o supervisor parte do colectivo da instituição escola, se responsabilize por organizar, gerir, regular e avaliar a formação dos recursos humanos, com vista à melhoria da qualidade global da educação. Nesta perspectiva, pretende-se que o supervisor “seja uma peça vital numa escola como organização que aprende ao longo da sua vida, porque sabe interpretar sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar seu futuro na flexibilidade, que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar”.

Neste mesmo contexto, mas referenciando a supervisão pedagógica, Correia (1991) afirma que, cada vez mais, o professor, tal como o supervisor, deverá abandonar a sua postura de “magister dixit” para perceber que o aluno existe dentro do espaço sala de aula, na escola, na sociedade e na articulação da formação adquirida na escola com a formação adquirida noutros contextos. O aluno deverá descobrir o prazer que é reflectir, o prazer que é aprender com os outros e consigo próprio, porque cada indivíduo é diferente do outro, mas também, como vimos anteriormente, diferente de si próprio em cada momento.

Também Pardal (1993: 27) considera que o professor deverá assumir um papel progressivamente mais activo, afirmando que “os actuais papéis e funções do professor não podem, pois, ver-se reduzidos à transmissão de saberes e de valores mais ou menos estáticos, e que o desenvolvimento da sociedade e as incertezas das mudanças exigem hoje do professor as competências de um profissional qualificado e atento ao evoluir da sociedade”.

Neste contexto, o supervisor é considerado também como um professor, isto porque, conforme Alarcão e Tavares (2003: 47) referem, o acto de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino-aprendizagem no qual todas as dimensões referidas emergem

como elementos inseparáveis. O supervisor, para além de cuidar e zelar pelo desenvolvimento do seu aluno, procura criar as condições necessárias para que este aprenda verdadeiramente, indicando caminhos, aconselhando e partilhando conhecimento teórico articulado com o saber do domínio da acção e da intervenção na realidade. Retomando o pensamento de Veiga Simão (2002: 91), “o problema que se coloca ao professor é o saber o que fazer para despertar o interesse, estimular o esforço, o pensamento e facilitar a aprendizagem”, contribuindo de igual forma para o desenvolvimento da autoconfiança do formando nas suas potencialidades.

“Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão e Tavares, 2003: 251), que identificam a função supervisiva primordialmente como função de ensino. É nesta perspectiva que o conceito de Supervisão se vai distanciando do paradigma de racionalidade técnica ainda prevalente em múltiplas situações.

Retomando o pensamento de Alarcão (1996: 92), o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do futuro professor, porém, ao fazê-lo, “também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” e reflecte, reflectindo sobre o seu próprio crescimento enquanto ser que “faz aprender alguma coisa a alguém”. Assim, o supervisor deverá ser um verdadeiro “treinador”¹² que para além de “treinar” capacidades e aptidões, também se desenvolve, porque aprende com o “atleta” que, sendo diferente de todos os outros, o obriga a reformular estratégias e a desenvolver o espírito de interajuda, de monitoria, de apoio, acompanhamento, incentivo, encorajamento para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas “competições” que o esperam. O supervisor deverá, então, partilhar as suas experiências com os alunos, futuros professores em formação, por forma a que estes se desenvolvam e percebam a futura profissão enquanto fonte e oportunidade de aprendizagem constante.

Deste ponto de vista, ser professor ou ser supervisor, hoje, é bem mais do que debitar informação. É actuar sobre e com o aluno, que deverá ensinar a aprender autonomamente, ou seja, no caminho de uma emancipação progressiva. Ser professor ou ser supervisor é também reconhecer que a escola não detém o monopólio do saber e, como tal, “o professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas

novas circunstâncias (...). O aluno também já não é mais o receptáculo passivo a deixar-se recheiar de conteúdos. (...) Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber” (Alarcão, 2003: 15).

É aqui que a estratégia *portfolio* reflexivo poderá revelar-se como possibilidade de grande impacto na transformação da informação em conhecimento e em saber pessoal, reflectido, pertinente e, desejavelmente, interventivo e transformador.

Num paradigma tradicional, a transmissão e aquisição de conhecimentos era, metaforicamente, um processo de “encher contentores e verificar se estão cheios”(Alarcão, 2001a: 98) e o bom pedagogo era apenas um bom explicador que era capaz de transmitir a informação considerada necessária ao cidadão de forma clara e simples. O poder do processo ensino-aprendizagem era considerado um bem exclusivo do professor, percebido como único detentor do saber, sendo o aluno percebido como ignorante, sem rosto e que, por isso, era fundamental ensinar e disciplinar. A relação que existia entre aluno e professor era naturalmente distante e o aluno tinha um papel passivo, devendo somente seguir e imitar o seu mestre (Alarcão, 2001a: 98-99). Neste contexto a prática de supervisão vivia o “cenário da imitação artesanal” (Alarcão e Tavares, 2003: 17), onde o “bom professor” transmitia a “sua arte ao neófito”, estando portanto aqui subjacente a ideia da autoridade do mestre, da imutabilidade do saber e a crença de que a imitação era a melhor maneira de fazer aprender. Imperava a ideia de que o saber-fazer passaria de geração em geração como se tratasse de uma herança que deveria ser preservada tal e qual foi aprendida.

Porém, e de acordo com Alarcão (2001a: 113), num paradigma pós-moderno os sujeitos são já vistos enquanto construtores do seu próprio conhecimento e, por isso, deverá cada vez mais imperar a dúvida, a incerteza e o questionamento constantes. O aluno deverá ser capaz de “aprender a aprender” de forma progressivamente mais autónoma e o professor deverá também orientar a caminhada do aluno, aconselhar, despertar para a dúvida, a curiosidade e recontextualizar a sua própria identidade e responsabilidade profissional. No momento de transição paradigmática que vivemos, poder-se-á instituir “uma nova racionalidade, na qual, os valores partilhados e as competências de pensamento crítico, de comunicação interpessoal e de respeito mútuo possam informar e sustentar competências de intervenção, de transformação e de reconfiguração da paisagem física,

cultural e humana que nos é berço e indeclinável morada” (Sá-Chaves, 2003a: 9). Conforme Alarcão (2003: 26) cada vez mais “o aluno tem de se assumir como um ser que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objectos, aos acontecimentos e às interacções. Tem de compreender que tem de ir à procura do saber”.

É interessante notar que já em 1631, Coménio (1957: 256) adiantava esta ideia, “instruir bem a juventude não consiste em recheiar os espíritos com um amontoado de palavras, de frases, de sentenças e de opiniões tiradas de vários autores, mas em abrir-lhes a inteligência à compreensão das coisas, de modo que dela brotem arroios como de uma fonte de água viva”.

Neste processo considera-se que a construção do *portfolio* reflexivo poderá contribuir para o “crescimento” progressivo do aluno que procura compreender e descobrir gradualmente novas visões do mundo e, de igual forma, despertar o professor/supervisor para essa mesma possibilidade. O espírito crítico do aluno e do professor/supervisor desenvolver-se-ão no espelhamento mútuo de ideias, no questionamento e no diálogo que estabelecem entre si através do *portfolio* e consigo próprios, contribuindo, de igual forma, para que o professor desça do estrado/pedestal em que o paradigma tradicional o colocava, para passar a viver e a compreender o mundo do aluno, que é também genericamente o seu. No que concerne ao uso de *portfolio* reflexivo, parece começar-se a viver num cenário que perfilha uma filosofia “sócio-construtivista, de base experiencial-reflexiva, que alia a experiência, a reflexão, o confronto de ideias (...) que atribui ao (...) supervisor uma dimensão mais estratégica e mais formativa” (Alarcão e Tavares, 2003: 44).

Considerando, tal como Sá-Chaves (2003b), que um aluno retém mais informação sempre que participa activa e directamente numa tarefa, o professor, e como já foi referido, o supervisor deverão abandonar a postura característica do paradigma tradicional de único(s) detentor(es) de saber, percebendo que o aluno já poderá ele mesmo ser uma fonte autónoma de informação e incentivar à reflexão. Ainda, de acordo com a mesma autora (2000a: 124) “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como *aquele que aconselha*”, que indica percursos e que espera olhar para os seus alunos e percebê-los como pessoas que reflectem e que esperam todos os dias reconfigurar a sua própria visão do mundo.

Estas perspectivas, emergem nas últimas décadas do século XX, nos Estados Unidos da América, a partir do movimento da prática reflexiva que reconhece os professores como profissionais que podem desempenhar um papel activo na estruturação e orientação do seu trabalho através da reflexão sobre as condições que o determinam. Um autor de fundamental importância na compreensão desta problemática foi Donald Schön (1983), ao considerar que na prática profissional o carácter diverso e dinâmico dos contextos exige respostas criativas e reflectidas de acordo com o dinamismo e a singularidade das situações.

Alarcão e Tavares (2003: 34-37) denominam esta perspectiva como “cenário reflexivo”, no qual se reconhece a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interacções.

A importância da reflexão *na* e *sobre* a prática como fonte de conhecimento é reconhecida através de um novo tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que aponta para um desenvolvimento profissional que contempla uma interactividade e inter-relação entre as variáveis Professor e/ou supervisor, Aluno e Conhecimento. Aquilo, que no paradigma tradicional era percebido como se de uma hierarquia se tratasse, dá lugar a uma nova compreensão da(s) dinâmica(s) entre Professor (e/ou supervisor), Aluno e Conhecimento, que se traduz em uma relação de constante (re)construção e com possibilidade de permanente (re)actualização, se a prática for objecto de reflexão continuada.

A esta perspectiva reflexiva da acção do professor/supervisor está subjacente uma ideia de progressiva emancipação do aluno que, enquanto sujeito em formação, pode assumir um papel progressivamente mais activo e mais responsável nesse processo. É neste sentido que o supervisor deverá ter como objectivo principal o desenvolvimento de pessoas progressivamente mais autónomas que construam sentidos próprios, quer para as aprendizagens que desenvolvem, quer para as suas próprias vidas. Na perspectiva de formar profissionais reflexivos, também a escola começa a ser o lugar onde se intersectam e interagem diferentes vozes e diferentes histórias de vida que, pela sua diversidade, singularidade e complexidade, desejavelmente, se encaminham para formas partilhadas de uma reflexividade progressivamente mais crítica e mais colectiva.

Alertando para esta dimensão de descoberta inerente à função docente e subjacente ao paradigma de reflexividade crítica, também Alarcão (1996:187) implica e desafia assim

os professores: “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos. Acho que vais gostar da tua descoberta. Mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar.”

Assim, o conceito de Supervisão é definido pela sua contribuição para o crescimento profissional do supervisor e do formando concomitantemente, por isso os *portfolios* (processo de registo que corresponde ao processo de construção pessoal do conhecimento, em interacção com o supervisor) representam uma estratégia muito útil para a formação, constituindo um modelo de avaliação alternativo às formas tradicionais. Permitem, conforme Sá-Chaves (2000b: 19), “a captura da complexidade dos fenómenos na relação formativa”, apresentando-se “mais dinâmicos na realização dessa captura de informação ao longo da sua duração” e “permitindo e facilitando mecanismos de regulação sistémica que poderão intervir atempada e positivamente na obtenção de resultados mais eficientes”. O *portfolio* reflexivo poderá contribuir para que aluno e professor/supervisor alcancem uma autonomia e criatividade gradual e desenvolvam, num processo relacional dialéctico, a sua consciência crítica. Porém, reconhece-se a dificuldade na selecção de estratégias necessárias para envolver o aluno num processo de construção de conhecimento que coloca a tónica na reflexão, em detrimento de um paradigma tradicional onde o saber do professor imperava e onde as informações eram veiculadas de forma *standard*.

3. O processo de Gestão Curricular

3.1 Os conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular

Etimologicamente a palavra *curriculum* encontra a sua raiz no latim, derivando do termo *currere* que transporta consigo a ideia de caminho, jornada, trajectória, itinerário ou percurso a seguir. Porém, é extremamente complexo adiantar uma definição clara/definitiva do conceito Currículo, não só pela importância que progressivamente este conceito tem vindo a assumir na área da educação, como também pela multiplicidade de teorias, conceitos e teses subjacentes às diferentes concepções.

As primeiras definições do conceito de *Curriculum* surgiram com Bobbit (1918) com a obra *The Curriculum* onde este conceito é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais. Para Bobbit (1918), a escola deveria funcionar segundo alguns princípios integrantes da comunidade onde se insere, isto porque, para este autor, nem os interesses, nem as experiências, nem os factores psicológicos e sociais das crianças eram respeitados e tidos em conta.

Em 1949, o conceito de Curriculum viria a ter um marco importante com os estudos de Ralph Tyler, com a obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, assumindo o curriculum como um campo de racionalidade técnica organizado em torno de quatro questões:

- (1) Que objectivos educacionais a escola procura atingir?
- (2) Que experiências educacionais a escola procura atingir?
- (3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- (4) Como se pode ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?

Esta organização fica denominada como *Rationale Tyler*, marcando a perspectiva de racionalidade técnica.

Foram, assim, surgindo diversas definições do conceito de Currículo, criticando os antecessores e realçando a forma superficial e teorizante como o conceito vinha sendo abordado. Em 1993, Gimeno Sacristán perspectiva o conceito de Currículo numa óptica diferente. Conforme o autor, o Currículo pode ser visto como um campo onde se inter-relacionam as ideias e as práticas como projecto cultural elaborado. O Currículo condicionará o desempenho profissional do professor, sendo, por isso, necessário vê-lo como uma referência cujo grau de flexibilidade será accionado conforme as condições dos contextos.

Como refere Pacheco (1996: 15), o conceito de Currículo não possui um sentido unívoco existindo, por isso, “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Podemos, no entanto, acrescentar que o conceito Currículo parece apontar para um espaço de mediação/interacção entre as variáveis Aluno-Conhecimento-Professor e entre o

meso, o exo e o micro-contexto relacional (inseridos num macro-contexto), físico, social e cultural onde a aprendizagem tem lugar, tratando-se, portanto, de um perfeito “lugar geométrico” (Sá-Chaves: 2003b) que justifica e atesta que o conceito de Currículo encontra coerência na articulação entre a dimensão instituída e a dimensão instituinte.

No seguimento desta ideia, Rodrigues e Sá-Chaves (2004: 101) referem que o professor deverá ser percebido como elemento co-construtor do currículo e, não apenas, como mero reproduzidor das normas instituídas. Essa possibilidade radica nas possibilidades que se lhe deparam de poder gerir o programa da sua área científica de especialidade, de forma reflexiva, contextualizada, ou seja, reconhecendo a sua função como um processo de tomada de decisões em função das dinâmicas contextuais que caracterizam cada circunstância, mas tendo como referente o que está instituído a nível nacional. O professor deverá então ser um mediador da relação do Aluno com o Conhecimento, devendo ser gestor dos programas curriculares, evitando a reprodução simplista e acrítica de ideias pré-concebidas e desenraizadas dos contextos em que a acção se desenvolve.

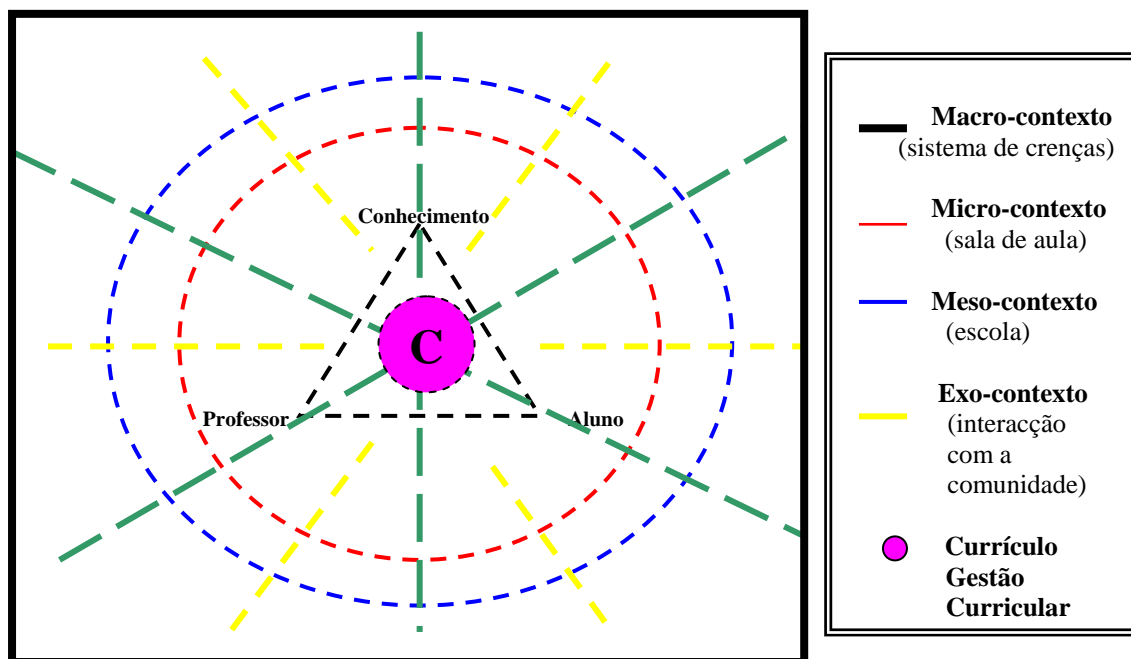


Figura 2 – Representação da interacção curricular numa abordagem de tipo ecológico (Sá-Chaves, 2000a: 32)

Ousámos até alterar um pormenor na configuração proposta por Sá-Chaves (2000a: 32), não como uma crítica, mas apenas como uma interpretação pessoal. Ao invés de representar os círculos com linhas contínuas, traçámos linhas descontínuas, de forma a enfatizar a interacção dinâmica entre os vários contextos.

Portugal (1992: 33), traduzindo Bronfenbrenner, que se reporta ao desenvolvimento infantil (ao contrário do nosso estudo que se insere dentro da formação de adultos), afirma que “só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano”. Segundo a autora a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano implica o estudo e a compreensão do sujeito, encarando-o como um ser em constante desenvolvimento e dinâmico, na medida em que estabelece múltiplas interacções com os outros sujeitos e com o meio que o rodeia.

Assim, Portugal (1992: 38-39) define micro-contexto como um conjunto de actividades, funções e relações que o indivíduo possui num contexto imediato; meso-contexto como um conjunto de “inter-relações entre os contextos em que o indivíduo participa activamente”; exo-contexto como um sistema em que “um ou mais contextos não implicam a participação activa do sujeito, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” e, finalmente, define macro-contexto como “protótipos gerais existentes na cultura ou subcultura que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos”. O ser humano está, portanto, em interacção constante com os contextos onde se situa que, por sua vez, são dinâmicos e interactivos.

A tese de doutoramento de Sá-Chaves (2002) foi a constatação de que os princípios apresentados por Bronfenbrenner, traduzidos por Portugal (1992), para o desenvolvimento infantil são válidos para a formação e desenvolvimento de adultos, neste caso específico de professores. Trata-se, portanto, da (re)construção de uma teoria inicial para o campo da supervisão e que pretende, também, procurar perceber até que ponto os diferentes contextos são determinantes, condicionam e promovem o desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento e o progresso que caracterizam a sociedade das últimas décadas levam o conhecimento a todo aquele que o procura e o professor dá conta de que não sabe tudo e está em permanente (des)actualização. Face a esta mudança, o professor vê-se confrontado com novos desafios, necessitando de se formar contínua e continuamente.

Neste contexto, tudo muda e o aluno não escapa à mudança, contribuindo, simultaneamente, para ela. O aluno possui, ele também, conhecimentos que provêm das suas vivências enquanto pessoa, das suas experiências e da sua constante sede de conhecer. O professor passa a ser também um moderador do processo de aprendizagem dos alunos, partilhando e ajudando-os a construir o seu próprio caminho e o seu percurso através da reflexão, sobre a experiência.

O conhecimento não serve a todos da mesma forma, por isso, uma das grandes preocupações do professor será a de conhecer o contexto e cada um dos seus alunos, pois só assim poderão entender-se usando os mesmos referentes na linguagem. De acordo com Coménio (1957: 259) “tanto quanto possível, os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência aos livros, mas ao céu, à terra, aos carvalhos e às faias; isto é, a conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas”.

Nesta perspectiva, o conceito de Currículo é uma construção social, um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas, dependendo, portanto, dos contextos em que se situa e das pessoas que nele intervêm.

Segundo Zabalza (1992) e numa perspectiva bastante actual, o conceito de Currículo entende-se como o conjunto de pressupostos de partida, tendo em linha de consideração as metas/objectivos que se pretendem atingir e as medidas a tomar para os alcançar. Considera-se o Currículo como o conjunto de competências consideradas importantes para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado cultural e socialmente.

Como propõe Alonso (2000: 57, citando Sacristán), o “currículo é o texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis e, enquanto tal, converter-se num campo de batalha em que se reflectem e jogam conflitos muito diversificados”.

Assim, o entendimento da educação como o “conjunto de práticas sociais mediante as quais os grupos humanos ajudam os seus membros a assimilar a experiência colectiva, culturalmente organizada, e a converter-se, por sua vez, em agentes de criação e de mudança conceptual” (Alonso, 2000: 57) desafia a escola a transformar-se, de lugar de reprodução da cultura deverá passar a espaço de reconstrução e transformação social, orientada por uma mediação intencional e profissional.

No campo da Psicologia da Educação tem vindo a ser desenvolvida uma outra definição de Currículo que se centra fundamentalmente na aprendizagem. Nesta perspectiva, o currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada.

Numa perspectiva epistemológica do conceito, a escola e os métodos justificam-se pelo *como* se desenvolvem os processos de aprendizagem e não apenas pelos resultados observáveis, tenta-se conhecer a “raiz” subjacente aos processos de construção do conhecimento. Reconhece-se o valor determinante daquilo que é oculto e “invisível” e considera-se que o professor não executa apenas, mas também concebe, cria e transforma os contextos educacionais.

Numa perspectiva psicológica, que procura promover a ideia de um novo humanismo apoiado nas necessidades do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, entende-se o conceito Currículo como um processo de autodesenvolvimento no qual os conteúdos culturais são determinantes. As necessidades do aluno, tanto ao nível do seu desenvolvimento como ao nível da sua relação com a sociedade, passam a ser o ponto de referência na configuração dos projectos educacionais.

Já numa perspectiva ecológica, tende-se a perceber o conceito como possibilidade de realçar as interacções mais directas da pessoa em formação (para servir aos alunos pequenos e aos grandes) com o meio. Numa abordagem deste tipo, o professor é visto como mediador entre aluno e conhecimento. Reconhece-se que o desenvolvimento humano depende em grande parte dos contextos que ultrapassam o micro-contexto (sala de aula) e se situam em estruturas sociais e institucionais mais abrangentes, ao mesmo tempo que dependem das inter-relações entre os diferentes contextos.

Roldão (1995: 8) sustenta que o conceito de Desenvolvimento Curricular se pode aproximar da noção de “currículo em acção”, ou seja, citando a autora “os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas”. Por isso, o conceito de Desenvolvimento Curricular pressupõe uma (re)construção constante e uma adaptação permanente aos contextos e às situações particulares que neles se desenham.

Já para Pacheco (1996: 16) o conceito de Currículo apresenta duas definições que se contrapõem “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e de

finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”. Na perspectiva formal, as definições apontam para o conceito de Currículo enquanto plano de estudos, programa, conteúdos e actividades diferenciadas consoante a natureza da disciplina. A esta dimensão Sá-Chaves (2003b) atribui a designação de **dimensão instituída do currículo** (garante de coesão, identidade, cultura e possibilidade de mobilidade), sendo que esta apenas se completa e concretiza na **dimensão instituinte**, própria do processo de desenvolvimento curricular, ou seja, o desenvolvimento estratégico do programa.

Sá-Chaves (2003b) sustenta que, cada vez mais, se impõe uma compreensão nova e mais complexa do conceito de Currículo, que valorize as suas dimensões de flexibilidade, de inovação, de transformação e de adequação aos contextos. Há que ter em linha de consideração as experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar que se reconhece como sistema aberto. Assim, nesta acepção o conceito de Currículo não é visto apenas como um plano totalmente previsto, mas como um referencial de saberes, atitudes, valores a serem criticamente experienciados na relação ensino-aprendizagem.

Na sua perspectiva, o conceito de **Desenvolvimento Curricular** corresponde ao processo instituinte, em constante (re)construção, no qual cada professor, nas suas práticas curriculares, sempre de um modo singular, interpreta a dimensão programática instituída de acordo com as dinâmicas dos próprios contextos (Sá-Chaves, 2003b) e reflecte e age no *oikòs*, seleccionando os valores que servem como pano de fundo ao processo de ensino-aprendizagem, arquitectando e objectivando o seu desenvolvimento curricular. No desenvolvimento curricular estarão presentes os conceitos de adequação (aos contextos, aos alunos, às circunstâncias), flexibilidade (gestão flexível das aprendizagens), inovação e transformação (reflexão crítica acerca dos valores através da observação do contexto).

A maior parte destas concepções curriculares vão ao encontro da abordagem de matriz ecológica do conceito de Currículo, avançada por Bronfenbrenner, e repescada por Sá-Chaves (2000a: 32), que representa “a escola como um mesossistema enquadrador de vários microssistemas (interacções desenvolvidas em cada sala de aula), por sua vez inserido num exossistema mais vasto, correspondendo este à rede de interacções com a comunidade envolvente a diferentes níveis de proximidade e/ou de implicação”. Todos estes níveis se regulam por um macrossistema, ou seja, os valores, conhecimentos e culturas dos agentes implicados no processo.

Também Roldão (2000a: 11) considera que os professores são os profissionais do Currículo e, como tal, deverão percebê-lo como construção social, que define quais as aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, num determinado país. Segundo a mesma autora, os programas nacionais que todos conhecemos constituirão, portanto, o currículo formal e corporizam uma determinada forma de o gerir.

Os professores continuam, no entanto, a atribuir aos textos programáticos um valor determinante, como se de “textos sagrados” se tratassem. Também Roldão (1999: 39) perspectiva o conceito de uma forma mais complexa quando refere que “assumindo o currículo como uma *unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz*, não pode entender-se o professor como um detentor de uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justificava por si mesma. (...) O papel de *decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*”¹³.

O reconhecimento deste papel nuclear nas funções professor em todo o processo educativo faz desencadear uma nova visão curricular, na qual, conforme Alarcão (1998: 50) “o professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e que, no momento, valoriza. Mas é também, o co-construtor dessa mesma sociedade, enquanto ser pensante, crítico e interventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença. O seu papel joga-se num presente com passado e com futuro”.

Sintetizando, a função docente (e supervisiva) implica, antes de tudo, a capacidade de reflectir acerca da *praxis* própria e de inovar, pelo que o professor deverá conhecer o contexto no qual a sua intervenção acontece (Shulman, 1986) e preocupar-se em conhecer aqueles que dão vida e sentido a esses mesmos contextos. Nesta perspectiva, e conforme Rodrigues e Sá-Chaves (2004: 108), “o professor poderá ser reconhecido como um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões”. Apenas assim, o professor poderá decidir e agir conscientemente face à heterogeneidade que caracteriza, cada dia de forma mais intensa, a realidade escolar, dando sentido e legitimando um processo de desenvolvimento curricular flexível e ajustado a cada contexto.

A reflexão é então percebida como condição indispensável ao desenvolvimento quer pessoal, quer profissional de todos os professores em todos os níveis de escolaridade nos quais actuam.

Conforme Roldão (2001: 64-65) os processos de *gestão flexível do currículo* que os professores devem desenvolver na escola traduzem-se, efectivamente, na resposta a duas questões curriculares sempre actuais: qual é a situação actual e como fazer para melhorá-la?

Procurando responder, a própria autora, salienta que é fundamental que o professor desenvolva estratégias de adequação e de diferenciação curricular, enquanto “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didácticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999: 58). E, somos colocados perante uma conceptualização mais complexa do conceito de Currículo, na qual se reconhecem as duas dimensões já referidas: instituída e instituinte. Só assim será possível desenvolver e gerir flexível e reflexivamente o programa, ao invés de simplisticamente o debitar ou, simplesmente, fazê-lo cumprir.

Consideramos que, nesta perspectiva, o desenvolvimento da estratégia *portfolio* pode contribuir para uma gestão flexível, reflexiva e integradora do Currículo, procurando ao mesmo tempo dar resposta aos modos singulares como cada qual individualmente (re)constrói o seu saber pessoal. Ao gerir curricularmente e de forma flexível o processo de formação, o professor acompanha, respeita, quer o desenvolvimento da dimensão profissionalizante, quer a dimensão pessoal, singular, diferente e única de cada formando.

¹⁰ Expressão de senso comum que pretende traduzir a ideia de que a idade pode representar a consciência sábia, uma espécie de *iluminação* informada pelas experiências vividas e pela ideia das ainda por vir.

¹¹ De acordo com Smith (1996: 3, citado por Sá-Chaves, 2000b: 38), *critical friends* contribuem com outros olhares, outras visões e outras interpretações do mundo, depurando aspectos que foram indevidamente lidos ou incorrectamente (des)valorizados.

¹² Tradução do termo “*coach* como aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo” (Alarcão, 1996: 18).

¹³ Formatação em itálico da própria autora (Roldão, 1999: 39).

Capítulo 3

1. *Portfolio* reflexivo

1.1. Uma nova filosofia de formação

No período de transição paradigmática que se atravessa começa a emergir um novo paradigma de formação, uma nova compreensão daquilo que significa formar e formar-se e uma nova racionalidade que corresponde ao paradigma da **reflexividade crítica** que se estrutura de acordo com as complexas dinâmicas contextuais. À construção de um *portfolio* reflexivo corresponde esta nova filosofia de formação, porque conforme Sá-Chaves (2005: 9), “trata-se de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permitindo ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses processos”. Esta nova perspectiva de formação salienta e salvaguarda alguns princípios que colocam em relevo o “papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação” (Sá-Chaves, 2005: 8) e valoriza a autonomia, a singularidade, a consciencialização e a aprendizagem contínua, partilhada e co-construída.

Os processos de desenvolvimento do sujeito configuram a percepção e a aquisição de conhecimentos que possibilitem uma acção e desempenho conscientes e intencionais e que o enriqueçam enquanto pessoa, profissional e cidadão. O indivíduo (re)constrói-se nas relações que estabelece com o meio e com os contextos; nas relações que estabelece com o conhecimento e a especificidades das situações; nas relações que estabelece com os outros e consigo enquanto ser em constante processo de formação.

Este novo entendimento das relações formativas pode representar-se através dos princípios fundadores que Sá-Chaves (2002) identifica como sendo:

1.1.1. Princípio da singularidade/pessoalidade

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 113), reconhece-se que a singularidade de cada pessoa, bem como a natureza subjectiva de toda a interpretação conferem a cada acto

formativo uma especificidade que o torna não apenas único, mas profundamente ligado à dimensão de humanidade dos sujeitos que o vivenciam.

Constituem sempre, por isso, visões particulares e portadoras das marcas de personalidade que distinguem cada ser humano nas suas diferenças e na sua dignidade.

O *portfolio* enquanto estratégia reveladora das flutuações no processo de construção de conhecimento pessoal, remete-nos também para a compreensão do conceito Identidade¹⁴ como reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser ou que é aquele que outrem presume que seja, sendo um dos princípios pressupostos na actividade racional do espírito.

Também para Correia (2004: 8, citando Tap, 1998), a identidade corresponde ao carácter do que é único, aos aspectos que distinguem um ser do outro, tratando-se, portanto, de um conceito que só é definido através do seu oposto, do seu contrário, ou seja, do diferente. Porém, a identidade é também o resultado da relação que o indivíduo estabelece com o Outro e com a sociedade através das *transições ecológicas*¹⁵ que vivencia. A influência do meio é um elemento constitutivo da individualidade e, por isso, a identidade individual não pode ser, de forma simplista, distinguida da identidade colectiva.

A elaboração e o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo concretiza esta descoberta da identidade individual porque, desenvolvendo-se num processo de carácter intimista e de escrita (*quasi*) biográfica, revela as histórias de vida que justificam as lacunas e potenciam as melhorias e o crescimento pessoal e profissional. Ainda de acordo com Correia (2004: 9), a identidade individual é uma “construção através de princípios, por vezes contraditórios, como sentimento de continuidade, coerência e unicidade, diversidade, realização de si, conformismo e diferenciação”. A mesma fonte sugere que a identidade é a “qualidade de ser como os outros e, simultaneamente, diferente dos outros, ou seja, para a noção de cada um é necessário que cada qual se distancie dos outros, se constitua através de uma multiplicidade de pertenças a categorias ou a grupos. (...) Resumindo, a identidade pessoal caracteriza-se tanto pela gestão de semelhanças, como pela afirmação de diferenças”.

A identidade individual parece pois estar dependente do processo relacional e (re)constrói-se em todas as experiências de vida, marcadas pelas relações de encontro e desencontro.

Deste ponto de vista, pode afirmar-se que o indivíduo vive num conflito interior constante: se viver na segurança do seio de um grupo, a sua tendência será a de afirmar a sua singularidade, porém, se viver a dificuldade de integração e de afirmação, a sua tendência será a de se assemelhar ao Outro, de se fundir. Podendo ser um local de segurança, o grupo poderá também constituir um entrave à identidade pessoal.

De acordo com Correia (2004: 23-24, citando Tap, 1998), o processo de estruturação identitária apresenta seis características fundamentais na sua construção e dinâmica:

- a) Continuidade;
- b) Representação mais ou menos estruturada e estável que se tem de si mesmo e que os outros têm do autor.
- c) Unicidade, ou seja, o sentimento de ser original, de se referir diferente ao ponto de se perceber como único ou incomparável. Este aspecto pode ser expresso positivamente mas pode, também, ser uma expressão de fechamento sobre si, associada à negação da influência dos outros;
- d) Diversidade, que corresponde ao facto de sermos diversas personagens numa mesma pessoa, o que pode ser bastante positivo, tendo em conta as facetas articuladas dos nossos múltiplos papéis ou, pelo contrário, bastante negativo (quando corresponde à disfunção de si);
- e) Somos o que fazemos: a identidade resulta da ideia de realização de si pela acção, do que virá a ser, através das actividades (feitas ou em execução e as que se virão a fazer). Este elemento implica a capacidade da pessoa em gerir um paradoxo, que é a mudança de si na continuidade;
- f) Auto-estima: é necessária a visão positiva de si. **Cada pessoa tem necessidade de desenvolver um sentimento de valor pessoal em si, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros. Esta é a apresentação ideal, no entanto, no quotidiano, os diversos sentimentos (continuidade, positividade, coerência, etc) são por vezes negligenciados pelos nossos fracassos e rupturas, pela desvalorização do que somos e fazemos pelos outros ou por nós próprios.**

E é esta valorização do eu pessoal que interfere nos processos de desenvolvimento pessoal e não apenas profissional.

De acordo com Sá-Chaves (2005: 8), o princípio da personalidade retoma “as dimensões de solidariedade com cada *pessoa que aprende*, aceitando os modos singulares como o faz e como pode fazê-lo no contexto específico dos seus processos de vida”. É, portanto, um exercício de solidário compromisso na troca, na partilha e na compreensão.

Cada pessoa deverá, então, ser capaz de pensar e de olhar pelos seus próprios olhos, reflectindo sobre as suas acções, objectivos, saberes e circunstâncias em que actua. Subjacente ao princípio da personalidade está, portanto, o *princípio da humanização* ou, conforme se lhe referem Seíça e Chorão Sanches (2002: 66), o princípio do respeito pela dignidade e singularidade da pessoa.

O homem jamais deverá renunciar a sua humanidade, pois esta é simultaneamente um fim e um meio. De acordo com Sá-Chaves (2002: 505), o princípio da humanização valoriza a “dimensão humana e salvaguarda do direito à diferença, procurando uma cultura subsidiária da cultura antropológica”.

A humanização consiste num processo de reflexão constante, como um “lugar” no qual se cruzam todos os discursos com os quais procuramos compreender e explicar o mundo. É um processo que implica a autodescoberta, recorrendo à especificidade de cada situação e de cada sujeito e possibilitando o desenvolvimento de percursos pessoais, singulares e únicos de aprendizagem e de formação.

De acordo com Sá-Chaves (2000b: 13), “trata-se de procurar conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo”.

1.1.2. Princípio da auto-implicação

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 194), o *princípio da auto-implicação do formando* sustenta que, “ninguém forma ninguém se o alguém em formação, ele próprio, não se implicar activamente no processo”. É crucial que o indivíduo se envolva activamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional para que a aprendizagem se torne significativa e que, assim, seja pessoalmente consciencializada.

Segundo a mesma autora (2005: 8), é crucial e decisiva a auto-implicação do sujeito na sua própria aprendizagem, ou seja, é fundamental “ver e viver o mundo” na 1ª

pessoa. O eu singular, individual e único deve, antes de mais, descobrir a sua motivação, a sua vontade, a sua curiosidade e envolver-se activamente nos objectivos que para si traçou.

Também de acordo com Pennac (1996: 51), para que ocorra aprendizagem é fundamental que haja envolvimento, motivação e empenho. “A criança não tem interesse nenhum em aperfeiçoar o instrumento com que a atormentamos; mas se conseguirmos que esse instrumento sirva para o prazer, rapidamente se interessará, quer queiramos quer não. (...) o meio mais seguro, e de que nunca nos lembramos, é criar o desejo de aprender. (...) O interesse presente é que constitui a grande motivação, a única que leva longe, e com garantia.”

Para que o indivíduo consciencialize o seu desenvolvimento pessoal e profissional é, portanto, fundamental a participação, o fazer, o agir, portanto, a “visualização” da sua acção, que atribui valor e significado a determinada aprendizagem, porque auto-implicada.

É igualmente claro que a dimensão intrapessoal ganha valor adicional quando articulada com a dimensão interpessoal, pois “por muito elevado que seja o seu grau de implicação, ninguém pode formar-se sozinho” (Sá-Chaves, 2000a: 194). O sujeito, como ser social, existe também na relação que estabelece consigo próprio e na relação que é capaz de estabelecer com os outros.

1.1.3. Princípio do efeito multiplicador da diversidade

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 195), reconhece-se que a dimensão intrapessoal, própria dos processos de auto-implicação, “só ganha sentido na dimensão interpessoal, que interpreta e devolve os múltiplos significados possíveis, numa teia de relações que são socialmente estabelecidas e culturalmente marcadas”. Nos processos de construção de conhecimento, os contextos, bem como os processos de interacção configuram modelos relacionais nos quais estas duas dimensões se cruzam, estimulando-se mutuamente.

Sá-Chaves (2002: 521) refere também que a adequação das estratégias às circunstâncias pressupõe a discussão de critérios na tomada de decisões, discussão negociada pelos participantes, num processo de construção partilhada de sentidos e de conhecimento. O cruzamento de perspectivas, de conhecimentos e de experiências é reconhecidamente vantajoso, estimulando os processos de formação que fomentam a partilha, bem como a comparação e contrastação de perspectivas que poderão facilitar a aferição da informação detida ao nível pessoal.

Ou como refere mais adiante, “os processos de interpessoalidade enriquecem e fertilizam os processos de intrapessoalidade, enquanto possibilidade de multiplicação, diversificação e aprofundamento de alternativas” (Sá-Chaves, 2003c: 2). A acção dos outros pode ser um factor de desenvolvimento, dependendo da natureza da relação interpessoal e, portanto, da qualidade do trabalho de um grupo cooperante.

Este efeito multiplicador da diversidade amplia, aumenta e potencia as perspectivas que permitem perceber, compreender e representar o mundo. As estratégias de desenvolvimento curricular centradas no indivíduo são fundamentais, no entanto, não são a única possibilidade, uma vez que existe a necessidade de procurar estratégias que ampliem os saberes, aprofundando as competências. O diverso, o diferente e o estranho poderão ser uma mais-valia e um acréscimo, isto porque quando as particularidades são conjugadas é possível atingir um nível de compreensão superior àquele que se produz isoladamente.

A conjugação de diferentes perspectivas poderá possibilitar o enriquecimento dos pontos de vista pessoais, no entanto, desde que criadas as condições que possibilitem a partilha e cooperação em detrimento do isolamento, da confrontação e da exclusão e alheamento. De acordo com Sá-Chaves (2005: 8), entende-se “a mais-valia do Outro como elemento enriquecedor das visões pessoais mais restritas (...) e fecundante das visões enclausuradas em si próprias”.

Socorrendo-nos da metáfora utilizada por Sá-Chaves (2003b), este princípio pode ser representado como uma “pipoca”, enquanto objecto que transcende o grão de milho, embora dele provenha, todavia superando-o através da energia transformadora que recebe. Metaforicamente, o ser humano pode, então, experimentar uma “transformação” à semelhança deste grão de milho, mas para isso, a energia advirá de uma postura reflexiva e de partilha constantes e estar aberto ao mundo e às pessoas que o rodeiam.

Outra metáfora, desta vez vinda do mundo das artes, é-nos sugerida por Tê, C. e Gil, J.(2002)¹⁶ no texto que se segue:

<i>“No meio dos amigos</i>	<i>No meio das amigas</i>
<i>Aprende-se muito mais</i>	<i>Aprende-se ainda mais</i>
<i>Do que em todos os manuais</i>	<i>Vai-se mais longe que os sonhos</i>
<i>Histórias de fazer corar</i>	<i>E que a imaginação</i>
<i>Coisas da vida reais</i>	<i>As ciências naturais</i>
<i>Que nos querem ocultar (...)</i>	<i>Cabem na palma da mão”</i>

Correspondendo à mesma ideia, Seíça e Chorão Sanches (2002: 67) denominam este mesmo princípio como princípio educativo da colegialidade profissional, isto é, a um nível de interacção onde a “colegialidade como dever profissional valoriza o trabalho colaborativo e a procura de posições consensuais”, quando discutidas e co-reflectidas.

1.1.4. Princípio da consciencialização

O desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo contribui para o processo de (re)construção do conhecimento pessoal, implicando um questionamento e uma inquietação constantes que passam pela consciencialização dos seus saberes em relação com os saberes dos outros.

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 156; 2002: 505) os fenómenos da consciência são essenciais à construção do conhecimento e, portanto, o desenvolvimento de uma matriz conceptual individual estrutura-se através de diferentes tipos e níveis de reflexividade.

Conforme a autora (Sá-Chaves: 2002: 521), o princípio da consciencialização “assenta na relação da percepção-conceptualização-organização-acção que permite ligar a acção à situação e estabelecer conexões entre a prática e os seus referentes teóricos”. Há que potenciar o grau de consciência, de autoconhecimento e de autocontrolo de cada sujeito, procurando que desenvolva actividades que possibilitem uma percepção mais aferida para gerar conceitos e princípios orientadores de acções futuras, desenvolvendo competências para, criticamente, actualizar esses conhecimentos e agir noutras situações. Retomando Bronfenbrenner, Sá-Chaves (2000a: 156) afirma que a dimensão interactiva sujeito-meio e meio-sujeito é mediatizada pelos fenómenos de consciencialização do(s) sujeito(s) envolvido(s). O exercício de reflexão permite que a compreensão seja mais consciente e contextualizada, permitindo a reformulação da acção em situações futuras.

Em síntese, conforme Sá-Chaves (2005: 8), é no “efeito de espelhamento que pode ocorrer o processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura”.

1.1.5. Princípio do inacabamento

Reconhece-se que a natureza do ser humano se reflecte no princípio de inacabamento e na “consequente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida” (Sá-Chaves, 2005: 8).

Conforme a autora (Sá-Chaves, 2000a: 194), implícito na teoria construtivista, este princípio traduz-se numa “compulsão” para acabar, isto é, “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação”.

1.1.6. Princípio da continuidade da formação

Nesta perspectiva, o processo de construção de um *portfolio* reflexivo implica um trabalho contínuo, devidamente reflectido e sistematizado, o que, de acordo com Sá-Chaves (2002: 507), parece fundamentar o princípio da continuidade da formação, uma vez que este está presente na reflexão continuada, enquanto processo de inacabamento, de contínua emergência de nova informação e de novo conhecimento.

O exercício de formação deve ser permanentemente activador, estimulante e gratificante, por forma a permitir a análise de situações reais e o desenvolvimento de competências que permitam e possibilitem um adequado desempenho. A mesma autora (2003c: 3) sustenta que “os processos de desenvolvimento pessoal e profissional de cada elemento integrante da comunidade de aprendizagem são marcados pela ideia de continuidade e de constante inacabamento”, condição indispensável ao processo de evolução.

Talvez tenha sido a consciencialização para e sobre este princípio de formação um dos motivos que trouxe os elementos integrantes da amostra (os dois subgrupos) a um curso de pós-graduação (contexto de formação contínua).

1.1.7. Princípio da transformabilidade

De acordo com Sá-Chaves (2000a: 114), o princípio da transformabilidade é justificado pela “capacidade intrínseca de mudança, própria dos sistemas abertos”. O saber é reconhecidamente dinâmico e vivo, podendo, por isso, evoluir, desenvolver-se, ampliar e renovar perspectivas.

Numa perspectiva que assume que somos permanentemente seres autores do nosso próprio desenvolvimento, devemos acreditar, tal como a mesma autora (Sá-Chaves, 2000a: 132) refere que a “possibilidade de mudar é o pão do nosso desenvolvimento. É a sua condição *sine qua non*”.

1.1.8. Princípio da contextualização

Retomando, uma vez mais, o pensamento de Sá-Chaves, acreditamos que o indivíduo evolui, transforma-se e (re)constrói-se continuamente nos contextos ecológicos em que desenvolve a sua acção. O contacto com os outros contextos implica forçosamente a assunção de papéis diversificados, configurando o *princípio da contextualização* que altera a capacidade de percepção e de acção. A reflexão sobre a própria acção e a dos outros expressa o pensamento e a linguagem que se vai desenvolvendo (Sá-Chaves, 2000a: 153).

Uma das fontes potenciadoras da cultura individual é o exercício de leitura e a natural apropriação da informação diferenciada contextualmente, representando um dos factores decisivos na qualidade das respostas elaboradas para os problemas e no conhecimento delas emergente (Sá-Chaves, 2003a: 423).

As variáveis contextuais implicam e condicionam a compreensão dos sentidos sociais e culturais, possibilitando a criação de condições para se “aprender a aprender”. Uma transição ecológica opera-se sempre que a natureza das interacções muda, representando um factor de estimulação do processo cognitivo e activando os processos de aprendizagem.

Tal como Sá-Chaves afirma (2000b: 23), o *portfolio* reflexivo enquanto instrumento que “captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo; é uma peça única”, constituindo uma criação pessoal e singular, um entendimento do mundo diferente de indivíduo para indivíduo. O desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo poderá e deverá implicar a auto-reflexão e a implicação do **eu** no processo, abrindo espaço à compreensão dos conceitos e não à sua memorização e à criatividade, pessoalidade e individualidade de cada um.

2. O uso da estratégia *Portfolio Reflexivo* na formação contínua

Um novo paradigma de formação começa portanto a emergir, uma nova perspectiva que valoriza a singularidade de cada indivíduo e a possibilidade que este tem de (re)construir o seu conhecimento através da sua própria auto-implicação, do contacto com o outro e com os diferentes contextos e de, enquanto ser inacabado, continuar a formar-se ao longo da vida.

Procurando responder aos desafios deste novo paradigma, emerge uma estratégia de formação, cujos procedimentos e técnicas têm como fundamento os mesmos princípios, o *portfolio* reflexivo.

O conceito de *portfolio* foi inicialmente divulgado através das artes, sendo usado como prova das qualidades, competências e potencialidades do artista que escolhia e seleccionava criteriosamente os trabalhos considerados por si como mais significativos e representativos da sua obra (Sá-Chaves, 2003b). Nesta perspectiva, o *portfolio* era apresentado como uma compilação pessoal do autor, onde este arquivava e podia dar a conhecer os seus melhores trabalhos e, tendo como objectivo, o reconhecimento público do respectivo mérito. Tal como Alarcão (2003: 56) refere a concepção original de *portfolio* “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que outros possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo”, acabando, assim, o *portfolio* por ser uma construção pessoal, porque passa por uma selecção consciente e organizada, na qual o indivíduo dá relevo aos aspectos que considera mais relevantes. A originalidade com que cada autor organiza, selecciona, cria e recria o seu *portfolio*, transforma-o em “peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas”, sendo uma estratégia que propicia “a construção negociada da autonomia. Que é como quem diz, da auto nomia, ou seja, da possibilidade de dar-se um nome” (Sá-Chaves, 2000b: 16).

Conforme Sá-Chaves (2003a: 15) o *portfolio* reflexivo é portanto uma modalidade de aprendizagem que objectiva a autonomia progressiva, que permite ajustar a cada contexto e a cada situação uma matriz diferenciada, o que poderá “ajudar a reconfigurar o tradicional papel do professor na sua relação com o conhecimento, com o aluno e, desse modo, com a sociedade e com o futuro”. Assim, e de acordo com a mesma fonte, a potencialidade diferenciadora desta estratégia poderá, certamente, despertar para novos

desafios, para novas formas de acesso à informação e para novas formas de aprendizagem progressivamente mais autonomizantes e emancipatórias, porque é cada vez mais urgente estruturar novas compreensões do mundo que possam, simultaneamente assegurar o conhecimento/desenvolvimento profissional e a consciência de si.

Conforme Alarcão e Tavares (2003: 105) os *portfolios* são, hoje, usados em diferentes áreas, no âmbito da formação de professores tendo vindo a definir-se o conceito *portfolio* como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente documentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. A falência da crença de que existe um modelo de “bom professor”, de “bom método” e de modelo que pressupõe a imitação e a sua repetição fez com que a complexidade, a diversidade e a dúvida constantes pusessem em causa as certezas inquestionáveis e abrisse caminho ao reconhecimento de que cada indivíduo é único, diferente de todos os outros e muitas vezes diferente de si próprio (Sá-Chaves, 2003b). Conforme António (2004: 5), o modelo de escola de massas foi construído tendo por base a necessidade de ensinar a todos de forma igual, porém, será que a escola poderá respeitar a diferença e a singularidade de cada um, continuando, em simultâneo, a lutar pela igualdade de oportunidades? A construção de um *portfolio* reflexivo poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, desse modo, favorecer os processos de regulação da sua aprendizagem.

No presente estudo pretende-se, então, perceber de que forma o uso desta estratégia poderá contribuir para que os profissionais reflectam sobre as suas acções, as suas competências profissionais, as suas implicações pessoais e sobre a natureza dos processos e dos valores que os orientam.

Sá-Chaves (2000b: 15) sustenta também que os *portfolios* poderão ajudar nos processos reflexivos “porque se apresentam com objectivos explicitamente formativos, capazes de evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o fluir dos próprios processos” de (re)construção de conhecimento, e falamos de reconstrução porque a cada dia emerge nova informação. De acordo com Alarcão (2003: 14, citando Morin), o *portfolio* poderá despertar o “poder clarificador do pensamento”, porque “só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar”, é preciso reflectir e “transformar a informação em conhecimento pertinente”. Para que o *portfolio* se revele como instrumento

de intervenção, de mudança e de transformação dos modos de compreender é necessário que, antes de mais, se revele como instrumento reflexivo, pois é através desta que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o duvidoso, para a vida.

A construção de um *portfolio* reflexivo é, portanto, um processo que se desenvolve gradualmente, elaborando reflexão após reflexão, como um exercício contínuo e constante de (re)construção do próprio conhecimento e de si próprio enquanto pessoa em permanente desenvolvimento e como ser inacabado. Podemos certamente adoptar a metáfora da “subida de uma escada”, degrau após degrau, dia após dia (Alarcão, 2003: 18). Esta é uma das riquezas do *portfolio*: permitir pensar e repensar, ler e reler, abrir e fechar horizontes e recomeçar sempre de novo. O desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo implica e exige uma abordagem do tipo biográfico, o que facilita a compreensão dos momentos de aprendizagem e dos sentidos atribuídos ao vivido e ao, ainda, por viver.

Esta estratégia configura uma metodologia que, para além de propiciar a possibilidade de crescimento e a (re)construção de conhecimento pessoal e profissional, poderá também ser usado nas escolas como uma nova estratégia de avaliação, quer de alunos, quer de professores. Dependendo do contexto e dos destinatários, vários tipos de *portfolio* se podem desenvolver, porém, aqueles que têm vindo a ser mais estudados, testados e aprofundados são o *student portfolio* e o *teaching portfolio*.

Smith e Tillema (2003: 625) consideram que o conceito *portfolio* tem vindo a ser usado em diferentes contextos e com fins diferentes. Originalmente o *portfolio* era considerado como uma alternativa à avaliação tradicional, aliando o teste escrito com o desenvolvimento monitorizado e com o envolvimento do aprendente. Os *portfolios* eram concebidos como instrumentos de aprendizagem para compreender e monitorizar o desenvolvimento do aluno, evidenciando, também, o seu esforço e revelando-se como oportunidade de dar *feedback* e de conceder ao aluno um papel activo na sua aprendizagem.

De acordo com os mesmos autores (2003: 627) existem quatro tipos de *portfolio*: o *dossier portfolio* que é um trabalho obrigatório e bastante dirigido; o *training portfolio* que sublinha a importância do saber profissional, das competências adquiridas durante a formação do indivíduo, embora admitindo alguns momentos reflexivos, mas apenas para evidenciar conhecimentos e justificar a organização do mesmo; o *reflective portfolio* é pessoal e a compilação de documentos revela apenas os melhores momentos e práticas do

seu autor; e o *personal development portfolio* que é uma avaliação pessoal e reflexiva sobre o crescimento profissional e que pretende, acima de tudo, repensar as questões identitárias através do diálogo com os pares e da troca de experiências.

Estes mesmos autores, após um estudo com quatro grupos de profissionais (que trabalhavam os diferentes tipos de *portfolio*), concluíram que quanto maior for a experiência e familiaridade com o *portfolio* enquanto processo em construção (como aconteceu com o grupo que trabalhou o *personal development portfolio*), maior será a influência positiva, isto porque a familiaridade, juntamente com a natureza voluntária da construção do *portfolio*, prepara os seus dinamizadores para a sua viabilidade e autoconstrução.

2.1. Teaching portfolio/Portfolio do professor

O *teaching portfolio* poderá contribuir para que o professor já em exercício reflecta sobre, na e depois da sua acção (Schön, 1983), por forma a consciencializar as suas potencialidades e as suas limitações, estruturando a sua auto-avaliação e projectando futuras mudanças. Green e Smyser (2001), reportando-se ao *teaching portfolio*, consideram que a avaliação, na maior parte das escolas, é um modelo único que poderá eventualmente homogeneizar as competências profissionais, as características individuais e os valores pessoais de todo o processo. Face a esse risco, os mesmos autores (2001: 4-8) salientam que o *portfolio*, enquanto instrumento, poderá representar uma nova abordagem à avaliação e aos processos de crescimento profissional dos professores, uma vez que leva em linha de conta o contexto específico em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve; a diversidade de culturas, atitudes e interesses individuais; encorajam os professores a capitalizar as suas forças reflectindo sobre o seu contributo para a aprendizagem dos alunos; permitem que os professores identifiquem por si próprios áreas a melhorar; revigora (ou desanima) as forças do professor, tornando-os mais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional individual; encoraja o diálogo profissional, uma vez que os docentes necessitam de “discutir” se desejam crescer profissionalmente.

Por sua vez, Dollase (1996:89) considera que o *portfolio* de um professor pode ser definido como um contentor para arquivar e evidenciar o seu conhecimento e as suas competências. Porém, esta definição é incompleta e apenas nos remete para uma

concepção muito próxima de arquivo. O *portfolio* é bem mais do que um mero contentor, porque representa uma atitude dinâmica da avaliação e o mais rico retrato do desempenho de um professor, uma vez que é baseado em múltiplas fontes de evidência, ao longo do tempo e em contextos autênticos. Na experiência de aprovação do programa *Portfolio* em Vermont, Dollase aponta, também, a existência do *Institutional Portfolio* e do *Prospective Teacher's Portfolio*. Este último reflecte a preparação profissional, bem como a competência individual e o crescimento singular enquanto educador, ao passo que o *Institutional Portfolio* documenta o grau de eficiência do programa de formação de professores e detalhes para a sua melhoria e inovação.

O mesmo autor (Dollase, 1996: 94) não deixa, porém, de referir que, segundo um estudo desenvolvido em Middlebury College, o formato *Prospective Teacher's Portfolio* favorece aqueles que possuem competências de escrita ao nível da expressividade, pensamento e acção. Aqueles que têm mais facilidade na oralidade, têm mais dificuldade em desenvolver um *portfolio* reflexivo.

Também para Painter (2001: 31-33), o *teaching portfolio* é uma “história” documentada do processo de aprendizagem do professor, sendo, também para este autor, muito mais que um arquivo ou colecção de documentos escritos. É antes de tudo um “retrato” individual do professor enquanto profissional que reflecte acerca da filosofia, conhecimentos e valores subjacentes à sua prática. O referido autor não deixa, porém, de salientar que o processo de construção de um *portfolio* requer muito tempo e que tempo livre é algo que os professores deverão aprender a gerir.

Também Brown e Wolfe-Quintero (2004) consideram que o *teaching portfolio* é uma ideia relativamente recente no campo da educação e que, tal como já referimos anteriormente, tradicionalmente, os *portfolios* eram usados por arquitectos, artistas e modelos, por forma a apresentar o seu trabalho e demonstrar as suas capacidades e competências. Para estes autores, o *teaching portfolio* deve conter tudo aquilo que o professor considerar apropriado.

Em contraposição, Wagenen e Hibbard (1998: 26-29) referem que as experiências de uso de *portfolio* poderão propiciar a criação de uma comunidade de verdadeiros aprendentes, desenvolvendo o conhecimento do *eu pessoal* e do *eu profissional*. O processo de construção do *portfolio* ensina a arte da reflexão e o valor do trabalho

colaborativo, uma vez que, através do *portfolio*, os professores poder-se-ão transformar em “investigadores” das suas próprias práticas.

2.2. Student Portfolio/Portfolio de aprendizagem

No que diz respeito ao “*student portfolio*”, que traduzimos por *portfolio* de aprendizagem, Shulman (1998: 37), que introduziu o conceito *portfolio* na formação inicial de professores, considera que o processo de construção de um *portfolio* é complexo, uma vez que um *portfolio* é um documentário, histórico e estruturado, de um conjunto de actos de ensino concretizados no trabalho dos alunos e consciencializado através da produção escrita reflexiva.

Viegas (2003: 21) adianta que “...a magia do *portfolio*, enquanto ferramenta pedagógica, enquanto recurso avaliativo, parece residir exactamente nas suas extraordinárias potencialidades de construção da memória de um percurso”. Durante o processo de construção do *portfolio* são condições necessárias a abertura, a colaboração, o diálogo e a reflexão, características que legitimam a importância e a força da estratégia.

Grusko (1998: 100) também partilha desta opinião, afirmando que, de facto, o *portfolio* é um processo e que, por isso, o segredo em usar o *portfolio* com sucesso é procurar fazer sentido através de um processo de criação, auto-reflexão e avaliação de significados. No momento em que o professor solicita que os seus alunos sejam reflexivos e que desenvolvam *portfolios* de aprendizagem, deverá também desenvolver o seu próprio *portfolio* (de ensino) e as suas próprias reflexões por forma a compreender e consciencializar os seus pontos fortes e fracos, abrindo caminho às necessárias reformulações.

O mesmo autor (1998: 103-108) afirma, ainda, que ao fornecer exemplares e reflexões-guia ajudou os seus alunos a compreender a sua direcção e o seu objectivo. Todos os alunos que se envolveram na elaboração de *portfolio* começaram a reconhecer que a aprendizagem é uma viagem que admite o erro e as possíveis correcções. Por ser a escrita o fundamento desta estratégia, o *portfolio* é um processo em constante (re)construção que exige maior sentido de responsabilidade e que transforma o sentimento de pertença em sentimento de autoria. Pensamos, no entanto, que esta perspectiva de Grusko não estará totalmente correcta. Ao fornecer exemplos e reflexões guia estará

também a contribuir para a mera imitação do modelo e que, por isso, a criatividade e originalidade ficam comprometidas.

Todavia, Lyons (1999: 64) acautela que a introdução do processo *portfolio* não garante que os jovens professores continuem esta prática quando iniciarem a sua profissão de professor a tempo inteiro, devendo-se, por isso formar, revelar e discutir esta experiência para que conhecendo-a possam recorrer a ela sempre que considerarem oportuno ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Entre nós, Sá-Chaves (2000b: 9) considera que o *portfolio* é simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e portanto de formação, permitindo a sua constante (re)avaliação e refere que, em Portugal, são vários os investigadores e instituições a “reflectir sobre as vantagens e sobre as limitações que a estratégia do *portfolio* reflexivo apresenta em múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção do conhecimento percebido como condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes”.

De seguida, a mesma autora (2000b: 21-22) refere que o desenvolvimento do *portfolio* apresenta um enfoque formativo e continuado, por permitir a releitura e a comparação entre diferentes momentos no fluir do processo; um enfoque reflexivo e compreensivo que assentam na possibilidade de uma visão global do mesmo. Salienta ainda (Sá-Chaves, 2000b: 23) que o *portfolio* “constitui uma criação singular do formando e representa a sua síntese pessoal de compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento (pessoal e público), do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores e serve múltiplas finalidades”.

Em primeiro lugar de formação, mas também de avaliação Paulson e Meyer (1991), referindo-se ao *Student Portfolio*, defendem que o *portfolio*, quer ao longo, quer no final do processo ao qual diz respeito é uma colectânea do trabalho do aluno, uma vez que evidencia o seu esforço e progresso. Neste deverá ser incluída a participação do aluno através da selecção dos conteúdos e da evidência acerca da sua auto-reflexão, demonstrando, assim, o seu progresso ao longo do desenvolvimento do processo. No caso da formação de professores, o *Student Portfolio* é usado para interpretar a filosofia e pedagogia de futuros professores, pois, segundo Carroll, Potthoff e Huber (1996: 254), este instrumento evidencia o grau de aproximação ou cumprimento dos objectivos por parte dos

alunos¹⁷. Este tipo de *portfolio* poderá, certamente, estimular a capacidade que o aluno tem de reflectir, argumentar e de se desenvolver intelectualmente.

Edgerton *et al* (1991:4-6) referem que existem quatro grandes vantagens para a dinamização do *porta-fólio* (designação que usam para esta estratégia) na formação de alunos, futuros professores. Em primeiro lugar, captura a complexidade do ensino, uma vez que evidencia o desenvolvimento do futuro professor e da sua visão reflexiva; em segundo lugar atribui responsabilidade à instituição de formação, propiciando a discussão e a troca de ideias; em terceiro lugar encoraja o desenvolvimento e a reflexão, e, por último, desenvolve uma cultura docente.

Green e Smyser (2001: 9) acrescentam ainda que quando se usa o *portfolio* com professores em início de carreira ou com professores experientes, encoraja-se e rejuvenesce-se, respectivamente, a reflexão, a integração de conteúdos e de pedagogia, a colegialidade e o diálogo profissional, a auto-avaliação, bem como a mudança de conceitos sobre o ensino. Como consequência, muitas universidades americanas apresentam o *portfolio* como elemento central nos programas de Educação para o Ensino. Trata-se de um movimento que também na Universidade de Aveiro, em alguns cursos de formação inicial e pós-graduada de professores, tem vindo a ser desenvolvido há quase duas décadas.

Sendo assim, o presente estudo insere-se no âmbito do *student portfolio*, pois, embora os elementos integrantes da amostra sejam já profissionais no activo, estão em contexto de formação contínua e, portanto, novamente alunos que reflectem sobre e nas suas experiências profissionais.

Há a reter que esta estratégia, para ser desenvolvida com os alunos, em acção, deverá ser verdadeiramente compreendida e consciencializada e, portanto, o supervisor deverá, ao mesmo tempo que o formando, desenvolver um *teaching portfolio*, porque acreditamos que as vantagens que se lhe reconhecem são comuns.

3. A estratégia *portfolio* reflexivo no caso português

O *portfolio* reflexivo trata-se da configuração do *personal development portfolio*, adiantado por Smith e Tillema (2003: 625). No caso português, os estudos na área da formação têm incidido mais no *Student Portfolio* e é esta a dimensão em que se centra o presente estudo.

Os sujeitos que participam são profissionais em formação contínua, pelo que se encontram, novamente, no papel de alunos (que aprendem), através do *portfolio*, a olharem-se criticamente e a reflectirem sobre as suas novas aprendizagens.

De acordo com Sá-Chaves (2000b: 15), o *portfolio* reflexivo socorre-se do discurso narrativo para fornecer testemunho das vivências e dos momentos reflexivos que essas vivências suscitaram. Conforme refere, o registo escrito resiste ao tempo e permite apreender o fluir do pensamento do formando e, desta forma, permitir reconhecer o valor diferenciador de cada qual. Alarcão (in Martins *et al.*, 2005: 22), recorrendo-se do projecto “Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional”, constata a emergência de “um conceito de professor humanista, crítico-reflexivo, investigador das suas próprias práticas” e o processo de construção de um *portfolio* reflexivo poderá constituir uma estratégia fulcral nesse processo.

Recorrendo ao pensamento de Nolte e Harris (2005: 23), reconhecemos que cada ser é único e “que possui um “centro” de criatividade e sabedoria que é exclusivamente seu”. “Os *portfolios* reflexivos são instrumentos de diálogo entre o formador e o formando que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formador uma ampliação e diversificação do seu olhar...” (Sá-Chaves, 2000b:15).

A estratégia *portfolio* tem vindo a ser usada na formação com múltiplas finalidades, constituindo-se enquanto metodologia flexível, um sistema organizador do próprio processo de formação e revelando-se capaz de captar o fluir do processo, condicionado pelas circunstâncias pessoais, profissionais e contextuais.

O uso desta estratégia de formação, segundo Sá-Chaves (2005: 7), desenvolve “uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de

imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida”. Os profissionais têm possibilidade de reflectir de forma cada vez mais autónoma e de desenvolver um *sentido de autoria*, no qual o *princípio de pessoalidade* e de *inacabamento* ganham especial relevância. Também Ambrósio *et al* (2004: 23) consideram que a mesma estratégia pode representar uma possibilidade de dar especial relevância aos “valores da Pessoa, da sua liberdade e autonomia e da sua responsabilidade pessoal no percurso de formação ao longo da vida e de construção da identidade”.

No caso português, Sá-Chaves (2000b: 15) considera que os *portfolios* reflexivos, enquanto instrumento de diálogo entre formador e formando, deverão privilegiar constante e continuamente essa intercomunicação (carácter dialógico), porque supervisionar o processo de formação significa *cuidar, zelar e velar* pelo crescimento e desenvolvimento do formando. É através da reflexão partilhada *em tempo útil*¹⁸ com o supervisor que se torna mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros (Sá-Chaves, 2000b: 15). A possibilidade do sucesso do formando radica na qualidade desta relação e desta partilha, na qual o supervisor lhe concede espaço, tempo e múltiplas hipóteses para voltar a reflectir e reequacionar a sua forma de pensar e de agir.

Acentuando esta dimensão interactiva e dialógica, a mesma autora (2000b: 15) refere-se aos *portfolios* como “uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou novo e continuado suporte afectivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa” . De acordo com a mesma autora (2005: 9), o *portfolio* reflexivo é uma estratégia que tem como objectivo desocultar o fluir dos processos que subjazem ao modo pessoal e único como cada pessoa se apropria da informação, reconstruindo, em simultâneo, o seu conhecimento pessoal prévio, o que poderá representar uma possibilidade do professor/formador intervir de forma significativa nesse mesmo processo. Retomando Luwisch (2002), Sá-Chaves (2005: 9) constata que o “*portfolio* reflexivo constitui uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida”.

Ao desenvolver e construir um *portfolio*, o formando seu autor, encontra-se auto-implicado na sua própria aprendizagem e é chamado a dialogar com o outro que, embora

desempenhando as funções de supervisor, propicia e incentiva a reflexão e o enriquecimento de ideias e de pontos de vista, estimulando, portanto, o desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda conforme Sá-Chaves (2005: 7), a construção de um *portfolio* reflexivo coloca a tónica no envolvimento pleno de cada indivíduo na própria aprendizagem e na opinião e no ponto de vista do Outro como possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional.

Relembrando que uma das questões deste estudo, procura saber quais são as experiências mais significativas de uso da estratégia *portfolio* reflexivo em Portugal, apresentamos de seguida vários estudos desenvolvidos que, embora revelando objectivos e características distintas, procuram, conforme salienta Sá-Chaves (2003b), recriar de uma forma “não *standard*” os pressupostos de uma filosofia formativa percebida como qualificante das pessoas e dos contextos nos quais as práticas tiveram lugar.

Algumas das experiências de uso de *portfolio* reflexivo em Portugal, enquanto estratégia de activação do desenvolvimento pessoal e profissional encontram-se referenciadas em obra recente, coordenada por Sá-Chaves (2005)¹⁹ e que representou um contributo fundamental para o desenvolvimento do presente estudo.

Nesta obra, os contributos fundamentais para a sua implementação remetem para a Universidade de Aveiro e desenvolvem-se quer no âmbito da formação inicial, quer pós-graduada, de professores e de outros profissionais, nomeadamente de Saúde. De acordo com a autora (Sá-Chaves, 2005), estão a ser desenvolvidos inúmeros projectos que usam a estratégia *portfolio* reflexivo como instrumento de trabalho, de formação e de avaliação.

O estudo de Moreira, A. e de Nunes, A. (Sá-Chaves, 2005: 13) desenvolve-se no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Através do desenvolvimento de *portfolio* reflexivo, pretende “*dar visibilidade ao eu* do aluno, enquanto narrador de si mesmo, assegurando uma relação formativa promotora do seu desenvolvimento metacognitivo e a sua progressiva afirmação como pessoa” o que ilustra cabalmente as potencialidades desta estratégia quanto ao conhecimento que permite acerca do aluno.

Na Universidade de Évora o estudo desenvolvido por Grilo, J. M. e Machado, C., no âmbito da formação inicial de professores, na área de Biologia e Geologia, é tido como referência o modelo de *portfolio* em uso nos Estados Unidos da América, *Beginning Educator Support and Training (BEST) Program* do Departamento de Educação do Estado

de Connecticut. Deste estudo, Sá-Chaves (2005: 13) releva que os *portfolios* reflexivos “devem ser lidos, pelos que nele são convidados a interagir, com respeito absoluto pelos modos e expressões singulares com que cada eu se manifesta (ou se oculta) para melhor gerir a sua capacidade de ser, de fazer, de entender e partilhar o mundo”.

Sá-Chaves (2005: 13) adianta também que na Escola Superior de Educação de Viseu, Amaral, M. J. reflecte sobre o uso da estratégia na formação complementar de professores do 1º ciclo do ensino básico e convida “o leitor a uma *viagem* pelos meandros da supervisão dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em adultos com muita experiência profissional”. A investigadora salienta que a construção de um *portfolio* reflexivo poderá ser uma possibilidade de passar de *modos solitários* de aprender a modos progressivamente mais *solidários*, uma vez que se trata de procedimentos sempre partilhados e negociados. Conforme Sá-Chaves (2005: 13), a autora deste estudo, recorrendo à mesma estratégia, acredita que “a formação ao longo da vida não é nem mito, nem utopia, nem apenas figura de retórica, mas, sim, uma real possibilidade e um desejável e aliciante desafio”.

Ainda outro estudo decorre institucionalmente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sob orientação de Veiga Simão, A. M., que desenvolve o seu estudo no âmbito da formação pós-graduada, colocando a tónica no papel decisivo do aprendente na construção e regulação da sua própria aprendizagem. Na opinião de Veiga Simão a dimensão investigativa que caracteriza a estratégia *portfolio* reflexivo, torna os professores mais conscientes da complexidade das suas opções e, por isso, mais autónomos. Nesta perspectiva, e tal como Sá-Chaves (2005: 14) refere, o *portfolio* é percebido “como um diálogo consigo próprio, como uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem e, desse modo, como factor de potenciação da motivação intrínseca e da produção e encontro de sentido(s)”.

Já na área de Saúde, na Escola Superior de Enfermagem Ângelo da Fonseca, Apóstolo, J. desenvolve um estudo através do qual pretende compreender os modos como os futuros enfermeiros (re)constroem e produzem evidência do seu processo de (auto/re)conhecimento. De acordo com este investigador, o uso do *portfolio* tem como objectivos, por um lado, a formação científica e, por outro, a reflexão sobre a importância e o impacto desta estratégia de formação para cada aluno, futuro enfermeiro, em formação.

Na perspectiva do autor, a construção de um *portfolio* reflexivo permite formar profissionais reflexivos, críticos e progressivamente mais autónomos.

Na mesma instituição também Marinheiro, P. reflecte sobre a sua experiência de uso de *portfolio* no âmbito da área de Projecto e Desenvolvimento Pessoal, unidade curricular que integra o plano de estudos da licenciatura em Enfermagem. De acordo com a autora e tal como Sá-Chaves (2005: 17) refere “na perspectiva de desenvolvimento pessoal de pessoas que cuidarão de pessoas, parece importante envolver o estudante futuro profissional na construção de saberes e no desenvolvimento de competências de decisão e de autodirecção”. A unidade curricular Projecto e Desenvolvimento Pessoal integra uma equipa de professores (quatro por ano) que, periodicamente, se reúne e partilha experiências e reflexões com o professor responsável pela unidade, para se formarem crítica e reflexivamente.

O uso da estratégia *portfolio*, reflectindo globalmente o percurso do estudante, deverá ser a evidência desse desenvolvimento e da assessoria pedagógica, por forma a estimular o pensamento reflexivo e a permitir um diálogo constante entre professor e estudante (Marinheiro, P., *in* Sá-Chaves, 2005: 163). Para o estudante, o *portfolio* representará uma possibilidade de desenvolver hábitos de reflexão e concede ao professor uma visão global do seu trabalho e da sua evolução num processo contínuo.

Por fim, também Gonçalves, I. e Serrano, T., da Escola Superior de Enfermagem de Santarém, reflectem sobre a importância do uso da mesma estratégia no desenvolvimento de competências de profissionais de Enfermagem em processos de formação contínua. Neste caso específico, o estudo “permite evidenciar a singularidade de cada percurso de formação bem como a responsabilidade na transformação das práticas, através da transformação das concepções de formação, de ensino e de aprendizagem que a facilitam” (Sá-Chaves, 2005: 18).

Os contributos de Sá-Chaves ultrapassam fronteiras geográficas e abrem caminho, neste caso ao Brasil, cujos estudos também revelam as potencialidades desta estratégia de formação e de supervisão que se manifesta compreensiva dos “olhares e visões” do aprendente e dos seus processos de (re)construção de conhecimento sobre si próprio e sobre a sua função e papéis.

O estudo desenvolvido por Dias, C., da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, reconta a experiência de construção de um *portfolio* reflexivo, percebendo-a e relatando-a como uma experiência decisiva no seu processo de autoconhecimento e de capacidade de expressão dessa nova compreensão sob a forma de autonarrativa.

Ainda no Brasil, Maria Hermínia Benincá Schenkel, da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolve um estudo sobre uma experiência de uso de *portfolio* reflexivo no âmbito de Didáctica II, com alunos da 4º fase do curso de Pedagogia e com resultados muito positivos quanto às potencialidades da estratégia.

Por sua vez, na Faculdade de Filosofia e Ciência (UNESP), *Campus* de Marília (SP), Viviane Galvão desenvolve um estudo no âmbito da disciplina de Biofísica e, partindo do pressuposto de que o uso do *portfolio* pode favorecer a compreensão sobre a natureza social da ciência, analisa a evolução das concepções dos alunos com os quais vivenciou a experiência de formação *portfolio* reflexivo. De acordo com Sá-Chaves (2005: 16), embora a investigadora reconheça que existem dificuldades nas primeiras experiências de uso da estratégia, “é fundamental destacar a importância deste esforço de inovação e o significado de mudança na (re)conceptualização do ensino das ciências na sua ligação ao mundo e às vivências da pessoa que aprende”.

Cientes de que a maioria das disciplinas do curso de Fonoaudiologia corresponde ao ensino por transmissão de conhecimentos (EPT) e de que este modelo de ensino tradicional não incentiva os estudantes a reflectir criticamente, incentivando, pelo contrário, a memorização e reprodução acrítica de conhecimentos, optou-se por usar o *portfolio* reflexivo como estratégia didáctica metacognitiva, crítico-reflexiva. Durante e após a exposição de conteúdos, caberia aos alunos realizar actividades de reflexão por escrito, resultantes da acção de ouvir, processar e seleccionar informação, traduzindo e interpretando metáforas (Galvão, C., *in* Sá-Chaves, 2005: 135).

Estas experiências permitem concluir que várias são as aplicações da estratégia *portfolio* reflexivo e vários são os contextos da sua experimentação. Porém, há a salientar que, em todos os contextos de uso, se procura envolver activamente o aluno no processo de construção do seu conhecimento pessoal e profissional. Pretende-se que o aluno desperte e se auto-implique nas suas aprendizagens e nos significados que lhes atribui.

As experiências descritas permitem constatar que um novo paradigma de formação (novo porque privilegia a construção de conhecimento e não apenas a memorização) e uma nova estratégia de formação se instala, propondo variantes, caminhos diferenciados, adaptações e leituras ajustadas a cada realidade e a cada contexto. Procura-se, com a estratégia *portfolio*, responder à necessidade de conhecer a pessoa do aluno, podendo desse modo e, por essa via, ajudar de forma mais criteriosa e humanizada, no seu desenvolvimento.

Outro exemplo do uso da estratégia na Universidade de Aveiro, já não constante na obra supracitada é uma experiência desenvolvida no terceiro ciclo do Ensino Básico por alunas/futuras professoras, “*O portfolio como estratégia de aprendizagem e/ou instrumento de avaliação*” (Martins *et al.*, 2005: 54). Este estudo mostrou que “o *portfolio* como estratégia de aprendizagem, surge como instrumento que contém a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos no decorrer de uma disciplina, permitindo o registo da organização dos saberes e demonstrando todo um processo de construção de pensamento. Esses trabalhos (...) reflectem o seu esforço, desenvolvimento e progresso individual. Uma das finalidades deste instrumento é auxiliar o educando a desenvolver a capacidade de avaliar o seu próprio trabalho, reflectindo sobre ele e melhorando-o”. De acordo com o estudo desenvolvido por estas alunas, futuras professoras, embora o *portfolio* seja um instrumento que facilita e promove a interacção entre professor e aluno, permitindo um acompanhamento gradual da construção de conhecimento do aluno, foge aos padrões tradicionais de avaliação, exigindo uma maior disponibilidade temporal por parte do professor/supervisor.

Quando, em contexto de pós-graduação, os indivíduos que experienciam a construção de *portfolio* reflexivo são professores que retornam à condição de aluno e que vivenciam e reflectem acerca de uma experiência, que se apresenta nova para eles. O processo de construção de um *portfolio* revela o sujeito-autor nos momentos mais felizes e nos mais sofridos, a pessoa que reflecte por escrito acaba por revelar-se a si própria e por desvendar as suas expectativas e os seus receios, dúvidas e pesadelos. No processo de escrita confluem a confiança e o desejo de guardar segredo, coexistem o desejo de comunicar, de partilhar experiências e de, simultaneamente, receber *feedback*, orientações e sugestões do respectivo supervisor. Escrever sobre, é bem mais significativo do que

conversar sobre, porque a palavra escrita reforça a realidade, possibilitando, também, uma reavaliação mais consciente e mais informada.

É nesta crença e com a legitimidade que os estudos referidos conferem que, neste estudo, se procura aprofundar o conhecimento acerca das implicações, vantagens e limitações que esta estratégia pode apresentar, quando se pretende desenvolver as competências reflexivas e meta-reflexivas dos professores que nele participam.

4. Os *portfolios* como narrativas biográficas

A estratégia *portfolio* é, pela sua natureza, uma narrativa que o formando vai (re)elaborando ao longo do tempo de formação em interacção com o supervisor. Ora, o conceito de narrativa remete-nos para o conto e reconto de histórias da vida pessoal e profissional de professores que reflectem, redimensionam o passado e projectam o futuro, isto porque, conforme Luwisch (2002: 23), “as histórias que contamos sobre nós próprios têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós mesmos”. Ainda de acordo com a mesma autora (2002: 21), a identidade também é narrativamente construída, pois é a reflexão sobre a experiência vivida que sobressai e, como tal, os narradores têm a possibilidade de seleccionar a informação disponível e construir uma história de vida “à sua maneira”, mais apelativa e capaz de despertar o interesse e a expectativa.

A narrativa revela e desvenda a personalidade e o olhar do mundo que existe por trás das páginas escritas, mas aquele que lê nunca sabe tudo o que há para saber, pois o narrador conta as suas histórias de acordo com a sua percepção e compreensão, e, como é comumente aceite, “quem conta um conto aumenta um ponto”²⁰.

Conforme Luwisch (2002: 22, citando Carter, 1993), os acontecimentos que vale a pena recordar terão significado para o narrador e revelarão a forma como aquele compreende a sua vida num determinado momento. A identidade é (re)construída, (re)descoberta ao longo do processo vida e desvendada pelo acto de contar uma história e pela vontade de descobrir as histórias ainda por narrar.

De acordo com Sá-Chaves (2000b: 24), “o estudo da narrativa é o estudo da forma, segundo a qual os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção geral pode ser transposta para a concepção que vê a Educação como a construção e reconstrução de

histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros” e, como tal, contar histórias poderá representar um contributo para compreensões mais ampliadas e informadas, para exames de consciência e para mudanças ou adaptações da acção.

A elaboração de narrativas pode também ser vista enquanto estratégia desencadeadora de supervisão na orientação da vida profissional e pessoal. Alarcão e Tavares (2003: 104) referem que “as narrativas que os professores escrevem podem incidir sobre aspectos vários da sua profissão e focalizam-se frequentemente sobre si próprios, assumindo assim um carácter autobiográfico (...). O acto de escrita é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos, abrimo-nos também com os outros”. O processo de escrita pode constituir-se como exercício de reflexão sobre as diferentes experiências quer pessoais, quer profissionais.

A construção de um *portfolio* reflexivo implica reflectir sobre as práticas, sobre o “eu” pessoal e sobre a forma como as histórias são configuradas e recontadas consoante o contexto e a situação. As narrativas autobiográficas constituem, em termos práticos, outra estratégia de promoção desse mesmo desenvolvimento, constituindo uma das técnicas que caracteriza a estratégia *portfolio* reflexivo. Conforme Sá-Chaves (2000b: 19), o método narrativo é também uma forma possível de intervenção e de reflexão sobre a possível transformação dos espaços e dos seus sujeitos, sendo, no dizer da mesma autora, “uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar”.

De entre as possíveis formas de promover e activar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, centrámos o nosso estudo na construção do *portfolio* reflexivo, conscientes da importância que um conhecimento mais aprofundado da estratégia poderá vir a ter na melhoria da qualidade da formação.

Escrever é também narrar e partilhar histórias, é tornar-se consciente de onde vivimos, de quem somos e de onde gostaríamos de ir no futuro. Narrar é, também, um acto de escrita que possibilita o reencontro do autor consigo mesmo e a possibilidade de reflectir, visualizar e consciencializar aquilo que de facto se pensa sobre a existência e sobre o mundo envolvente.

Porém, o acto de escrita não é comum, sendo a folha de papel em branco, tal como afirma Schmidt (2004: 42)²¹, uma angústia. No entanto, narrar possibilita a reflexão sobre

a vida, a filosofia e a forma de agir e deverá, por isso, ser trabalhada precocemente, ao nível da formação inicial. Mas será que estas narrativas espelham a realidade, quando os seus autores têm consciência de que o seu trabalho e o seu poder reflexivo está a ser avaliado? A narratividade também tem algumas limitações e contar uma história é também seleccionar e “ornamentar”, por isso, a “verdadeira” história de vida poder-se-á perder durante o processo de reconto e de embelezamento de algo que se quer coerente e uno, mas que nem sempre o é.

É no contexto desta problemática que Clandinin e Connelly (1991) nos falam das pesquisas apoiadas em narrativas na formação de professores. Este método pressupõe que grupos de trabalho partilhem as suas narrativas e contem as suas histórias por forma a que progressivamente as (re)construam com a ajuda dos “amigos críticos”, passando do domínio privado ao domínio público, ainda que num círculo restrito.

O nosso estudo, centrando-se na análise de *portfolios* reflexivos considera como “amigo crítico” o professor que supervisiona o processo de formação, isto porque o *portfolio* é um processo de desenvolvimento de aprendizagem pessoal que apenas será partilhado, quando e no contexto, em que o seu autor considerar oportuno.

Retomando, ainda, o pensamento de Alarcão e Tavares (2003: 103-105), as narrativas produzidas pelos professores poderão incidir quer sobre aspectos da sua profissão, quer sobre si próprios, já que o acto de escrita é uma das possibilidades de se autoconhecer e de se reflectir sobre a verdadeira essência de cada um. Luwisch (2002: 22, citando Bruner) distingue dois tipos de investigação, a tradicional-paradigmática (dirigida à generalização) e a investigação narrativa que é dirigida ao conhecimento particular, e que será o fundamento da elaboração de cada *portfolio* reflexivo. Luwisch (2002: 29) refere que conhecer as histórias de vida, o espaço e o meio servirão para estruturar o conhecimento individual e, uma vez que a selecção dos episódios que vale a pena recordar revelam muito sobre a forma como o autor compreende a vida e sobre a forma como escolhe traduzi-la, ler um *portfolio* é também aceder ao conhecimento pessoal de alguém ou, pelo menos, a imagem nele projectada pelo seu autor.

António (2004: 24) afirma que as *histórias de vida* têm as suas raízes na pessoa, nas suas experiências, nas suas interpretações do mundo e naquilo que está disposto a revelar aos outros. A narrativa autobiográfica é uma forma de compreender a vida profissional a partir do tempo biográfico e uma possibilidade de compreender as *histórias de vida* através

da narração da vida profissional e que constituem uma narrativa única, singular e complexa onde o meio social, cultural, profissional e familiar no qual o indivíduo se insere se vai revelando e desocultando.

Conforme Ramos e Gonçalves (1996: 130) a narrativa autobiográfica é um dos possíveis meios de que o professor dispõe para intro e retrospectivamente pensar “de modo reflectido e tranquilo sobre a acção”. Supervisores e professores, preocupados com a formação (inicial ou contínua), poderão estimular a produção de narrativas biográficas como forma de promover, estimular e potenciar o desenvolvimento do formando. Narrativas essas, que partam das suas próprias motivações e necessidades, emergentes da e na sua reflexão, articulando as vertentes teórica e prática, que no próprio discurso se interpenetram.

Tal como afirma Goodson (1992: 71), as narrativas autobiográficas permitem “ouvir a voz do professor” que fala do seu trabalho e do seu “eu” pessoal que age, reflecte e existe num determinado contexto, que o justifica e condiciona quer como pessoa, quer como profissional.

Ainda conforme Luwisch (2002: 30, citando Bakhtin, 1982) a identidade é múltipla, complexa e dinâmica, evoluindo e (re)construindo-se dia após dia, apelando para “um registo plural, de múltiplas vozes e estratificado”. A identidade resulta da própria mudança e, portanto, a diversidade está contida na própria identidade, transformando o indivíduo num ser que vai “pintando” a sua vida com diferentes colorações e *nuances*.

A narrativa biográfica representa uma fonte inesgotável de surpresas, isto porque, muitas vezes, os mesmos factos, as mesmas experiências e os mesmos contextos criam narrativas diferentes, diferentes de narrador para narrador. A narrativa apresenta o indivíduo em toda a sua singularidade, apresenta os diferentes olhares e formas de ver, de interpretar e de compreender o mundo. Ao narrar os acontecimentos, o indivíduo acaba por se narrar a si próprio ou, pelo menos, a forma como desejaria ver-se narrado, o que é revelador da sua forma de compreender, de sentir e de se emocionar com a experiência reflectida.

António (2004: 25), parafraseando Lalanda (1998: 877), afirma que “ [...] a estrutura identitária de uma “narrativa” não representa uma sucessão de etapas que se excluam mutuamente, porque o narrador, ao contar-se, constrói a sua identidade, reconstruindo o seu passado, revelando lugares de conflito, rupturas e

aquisições/aprendizagens que fez com outros e consigo mesmo”. As histórias narradas, tal como acontece com o *portfolio* reflexivo, podem sempre ser revistas, recontadas e reescritas com novos enfoques, novas visões e novas identidades que se passeiam pela essência de cada narrador, e que revelam as transformações ocorridas nos seus processos de pensamento.

¹⁴ Deriva da palavra *identitate* (latim), in *Círculo de Leitores* (1985: 1240). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Lexicoteca. Tomo I.

¹⁵ Conceito desenvolvido por Bronfenbrenner, traduzido por Portugal (1992) e retomado por Alarcão e Sá-Chaves (in Sá-Chaves, 2000a: 147). A transição ecológica, sendo simultaneamente consequência e motor do processo de desenvolvimento, acontece “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito”.

¹⁶ Tê, C. e Gil, J. (2002). *A Seita tem um Radar*. In *Cabeças no Ar*. EMI.

¹⁷ Deve-se alertar para o facto de, neste caso, se referirem como alunos os jovens professores que aprendem a sua profissão, daí resultando uma aparente ambiguidade.

¹⁸ Reflectir “em tempo útil” é ter a possibilidade de corrigir, de melhorar e de evoluir. Com os testes de avaliação sumativa, os formandos têm uma única oportunidade de acertar, porém, com o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo é possível (re)analisar e (re)reflectir, existindo sempre a possibilidade de, num momento reflexivo futuro, dar resposta às incorrecções e aprofundar conceitos menos claros.

¹⁹ Sá-Chaves (org.) (2005). *Os portfolio reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

²⁰ Provérbio que procura traduzir a ideia de que uma história é continuamente transformada, tendo em conta os diferentes contextos e os objectivos dos diferentes narradores.

²¹ Reportando-se a uma entrevista a Hemingway.

Capítulo 4

1. A narrativa escrita no *portfolio*

Professores de Língua Portuguesa, que gestão curricular?

Vive-se numa sociedade que privilegia a palavra escrita em detrimento da palavra dita. Aquilo que é registado em papel (e, hoje, cada vez mais, em suporte informático), resiste de algum modo, sobrevive ao tempo, serve de testemunho e prova.

As nossas escolas, porém, continuam a dar maior relevo ao registo oral, em detrimento do registo escrito, que é uma actividade quase sempre remetida para trabalho de casa ou, então, para os momentos de avaliação sumativa. De facto, em sala de aula, poucos são os momentos que os alunos têm para aprender a reflectir de forma escrita e a visualizarem na folha de papel a representação dos seus pensamentos. O grafismo transporta em si uma grande carga e significação emotiva, o deslumbramento que desafia a perenidade da vida e valoriza a humanidade. Nas palavras de Pennac (1996: 39) a palavra escrita ganha valor de auto-implicação e orgulho: “já tinha visto a palavra no quadro, já a reconhecera várias vezes, mas agora estava ali, diante dos seus olhos, escrita pelos seus próprios dedos...”.

De acordo com Sá-Chaves (2003b, citando uma investigação levada a cabo pela UNESCO nos anos 60), o aluno memoriza:

- 30% em relação ao que OUVI
- 40% em relação ao que VÊ
- 50% em relação ao que OUVI e VÊ
- 70% em relação àquilo em que PARTICIPA DIRECTAMENTE

Poder-se-á, então, considerar que o aluno retém mais informação quando se debruça e se envolve, executando, reflectindo,

experienciando num processo de auto-implicação. De facto, os conceitos são importantíssimos, mas de nada servirão se não estivermos dispostos a pô-los em prática. Só assim, poderemos ajudar os nossos aprendentes a compreender e a dar sentido às suas aprendizagens. Aprender não é memorizar, mas sim atribuir sentidos e estabelecer relações.

Se um professor de Língua Portuguesa pretende fazer com que os seus alunos melhorem o registo escrito, deve criar situações que os levem à escrita efectiva, contextualizada e significativa para cada um. Já em 1631, Coménio (1957: 250, 251) referia que “será possível encontrar o modo pelo qual alguém pode saber (...) se todas as coisas forem consolidadas com exercícios contínuos”.

As relações que cada indivíduo estabelece entre e com os conceitos do seu mapa conceptual e a forma como deles se apropria é sempre um processo singular. As aprendizagens podem estar ao alcance de todos, mas o sentido que cada pessoa dá às suas aprendizagens é único, o que incute ao processo *portfolio* reflexivo um carácter, também ele, singular.

O desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo supõe e exige o registo escrito cuidado, coerente, coeso e sistemático, isto porque o “autor” tem consciência de que, embora o *portfolio* seja uma criação pessoal, supõe a leitura, as sugestões e as interrogações num processo dialógico com o supervisor. Esta é uma das possibilidades do aluno se dar a conhecer, porque é comumente aceite que muitas vezes escrevemos aquilo que não ousamos dizer e o desenvolvimento desta estratégia implica um grau de confidencialidade que visa assegurar a individualidade, a liberdade de expressão e privacidade de quem escreve.

Muitos são os autores que consideram que a escrita implica um maior envolvimento, empenho e auto-implicação do aluno. Elbow (2004: 10) afirma que a leitura implica “sentar-se e prestar atenção”, traduzindo-se numa certa passividade daquele que aprende, ao passo

que a escrita implica “envolver-se e fazer alguma coisa”. A leitura implica uma seleção de palavras levada a cabo pelo professor e pelo autor do texto, porém, a escrita faz com que seja o aluno a escolher essas palavras e com que tenha “algo a dizer”. A escrita é produção, envolvimento, criação e no momento em que a escrita for devidamente valorizada, os alunos serão ajudados a lutar contra a passividade que as cadeiras das salas de aula das nossas escolas tão bem testemunham.

Romano (2004: 20), tal como Elbow, considera que o aluno deverá ser capaz de descobrir o poder e o prazer da voz escrita. Qualquer tipo de escrita envolve criatividade linguística e o exercício da inteligência verbal, por isso, sempre que se usam determinadas palavras, que representam a própria voz, estas conduzem-nos a outras que reflectem o pensamento e que podem ser moldadas para uma mais profícua comunicação. Na opinião do mesmo autor, a voz é o ADN do escritor, é a sua presença inegável e os melhores professores de escrita são aqueles que também escrevem e que fazem da escrita uma parte das suas vidas, demonstrando aos alunos como se poderá fazer, através da sua própria experiência.

Também Fleischer (2004: 24), afirma que para que os alunos aprendam a escrever é necessário que, antes de tudo, escrevam verdadeiramente, isto porque a escrita é um processo que exige uma pré-escrita, um rascunho, uma revisão e uma apresentação. Solicitar simplesmente trabalhos escritos aos alunos não os ensina a escrever, os alunos precisam de ser envolvidos no e para o processo e, este estudo pretende, precisamente, provar que o desenvolvimento do *portfolio* reflexivo poderá representar uma possibilidade de maior envolvimento e auto-implicação através do processo de escrita, enquanto representação de um processo pessoal de reflexão.

Do mesmo modo Burns (2004: 30) considera que a escrita é essencial para clarificar o próprio pensamento, mesmo em disciplinas como a Matemática. A escrita potencia a reflexão profunda e ajuda o

formador a aceder ao processo de aprendizagem do seu aluno, isto porque exige organização, clarificação e reflexão sobre as suas ideias. De acordo com a mesma fonte, a escrita providencia uma “janela para as aprendizagens”, para as lacunas e para os sentimentos dos alunos no que concerne o conteúdo a aprender. Em disciplinas como a Matemática a escrita é apenas um meio do qual os alunos se socorrem para reflectir sobre as suas aprendizagens, para explorar e cimentar as suas ideias.

Bomer (2004: 34) também considera que a aprendizagem da escrita é essencial, aprender a escrever significa aprender a “falar em público” e a fazer ouvir uma voz na “grande conversação humana que é a vida”. Ao ensinar os alunos a fazer ouvir a própria voz através da escrita, Bomer considera que se ensina, também, a participar activamente na democracia e na acção social. O *portfolio* reflexivo é, também, uma possibilidade de ouvir, ainda que silenciosamente, a voz de cada aluno, as suas opiniões, a sua criatividade e a sua vontade transformadora. Ainda que não tenha a projecção pública que Bomer advoga, o *portfolio* reflexivo representa também uma vontade de mudar o estado das coisas após uma reflexão profunda na, sobre e durante a acção, projectando, em simultâneo, visões futuras e pró-activas.

Yancey (2004: 38), ao contrário dos autores supracitados, refere que, nos dias de hoje, para se ensinar e desenvolver a competência da escrita, dever-se-á dominar instrumentos tecnológicos e substituir o cheiro da folha de papel e lápis pelo som do teclado e do processador de texto do computador. Hoje, escrever significa também compor mensagens de correio electrónico, *weblogs*, hipertextos e *portfolios* electrónicos. A “literacia electrónica” permite conjugar e articular as palavras com as imagens e, assim, demonstrar aprendizagens em novas formas.

Saddler e Andrade (2004: 49) consideram que a quantidade e a qualidade do *feedback* que o aluno recebe ao longo do processo de

escrita pode contribuir para a qualidade da produção escrita. O mesmo acontece com o processo *portfolio*, o aluno reflecte e desenvolve-se com o apoio constante e contínuo de um supervisor atento que acompanha o processo. Porém, sem o envolvimento e auto-implicação profundos do aluno, o processo de escrita é como um barco à deriva, movimenta-se, mas está fora de controlo, tal como acontece com o processo *portfolio* quando não se lhe reconhece um objectivo dialógico e um processo mediador.

O *portfolio* coloca, então, o seu enfoque numa pedagogia da escrita que se centra na relação epistémica entre processo e produto, o que promoverá o sucesso se o aluno desempenhar continuamente um papel activo em todos os momentos do processo, sobretudo e também na revisão textual, que deve ser entendida como uma possibilidade de aperfeiçoamento sistemático quer das concepções, quer das experiências relatadas.

Uma questão pertinente parece, no entanto, emergir. Até que ponto este tipo de metodologia estará contemplado na nossa legislação e nos programas curriculares de, por exemplo, Língua Portuguesa? Será o *portfolio* reflexivo uma estratégia possível no ensino da Língua Portuguesa?²²

A resposta a esta questão pode encontrar-se numa breve análise da relação entre a filosofia e os princípios que orientam a construção de um *portfolio* e a documentação reguladora e os normativos fundamentais. Desta forma, serão analisados os seguintes documentos²³:

Textos normativos

- 1- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto
- 2- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Programas curriculares de Língua Portuguesa

- 1 – Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico – 3º Ciclo (Vol. I e II)
- 2 – Programa de Português (10º, 11º e 12º anos)
- 3 – Programa da componente de formação sócio-cultural – Português (Cursos Profissionais de nível Secundário)
- 4 – Documento orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional (Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna)

Outros documentos

- 1 – Guia-estruturante para a construção do dossier pessoal (*Portfolio*) - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- 2 – Textos sobre o Processo Bolonha

Textos normativos

- 1 - **Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 2º - princípios gerais – pontos 4 e 5, aponta para alguns dos fundamentos e princípios que sustentam a estratégia *portfolio*, dos quais destacamos o respeito pela humanidade, pela singularidade e autonomia de cada um, bem como pelo desenvolvimento do espírito crítico. Assim:

- “4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o **desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos**, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, **autónomos**, **solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho**”,
- **Princípio da personalidade**
- **Emancipação**
- **Princípio da humanização**

portanto, a singularidade de cada um.

- “5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

• Paradigma da reflexividade crítica

E continua, no artigo 3º, quando se refere aos princípios organizativos:

- “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma **reflexão consciente** sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (alínea b)
- “Assegurar o direito à diferença, mercê do **respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência**, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d)

• Princípio da consciencialização

• Princípio da pessoalidade



Quanto aos objectivos, salienta no artigo 7º:

- “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes **garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões**, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, **promovendo a realização individual** em harmonia com os valores da solidariedade social” (alínea a)
- “Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos” (alínea l).

- interesses
- aptidões
- realização

• Princípio da continuidade da formação

Já no artigo 11º, apontam-se como objectivos do ensino superior:

- “*Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo*”; (ponto 2, alínea a);
- “*Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação*” (ponto 2, alínea i)

• **Pensamento crítico-reflexivo**

2 - Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, parece, tal qual a Lei de Bases, apontar para alguns dos objectivos que fundamentam o processo *portfolio*, ou seja, o respeito pela humanidade, pela singularidade autónoma de cada um, bem como pela formação/aprendizagem ao longo da vida e pelo desenvolvimento do espírito crítico e conseqüente consciencialização.

“O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da Língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho (...), tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo” (nota introdutório ao Decreto-Lei).

- “*Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos*” (Capítulo II – Organização e gestão do currículo nacional, artigo 5º, alínea a);
- “*Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens*” (Capítulo II – Organização e gestão do currículo nacional, artigo 5º, alínea b);
- “*Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da*

• **Princípio da personalidade**
 •• necessidades
 •• interesses

• **Autonomia**

*consciência cívica dos alunos como elemento fundamental o processo de **formação de cidadãos** responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* (Capítulo II – *Organização e gestão do currículo nacional*, artigo 5º, alínea c);

- “*A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem”* (Capítulo III - *Avaliação*, artigo 13º, ponto 3);

• **Paradigma da reflexividade crítica**
••**responsabilidade**

• **Avaliação formativa contínua e sistemática**

Embora não haja referência à estratégia propriamente dita, os objectivos que defende são coerentes com a filosofia subjacente à construção sistemática e continuada de *portfolio*. Podemos então concluir que, ainda que de forma implícita, os pressupostos da estratégia *portfolio* estão contemplados na legislação em vigor.

Programas curriculares de Língua Portuguesa

À semelhança do que procurámos fazer com a análise dos textos normativos, pretendemos também verificar até que ponto a estratégia *portfolio* está contemplada, implícita ou explicitamente nos programas de Língua Portuguesa.

1 – Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico – 3º Ciclo

O programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico do 3º ciclo²⁴ (DGEBS, 1991a: 49-72) parece já abrir caminho ao *portfolio*. Os princípios enunciados nos textos introdutórios ao Programa referem que a língua materna é um instrumento de estruturação individual e

elemento mediador entre o indivíduo e o mundo²⁵.

- “*atitudes de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomenta o desejo de conhecer; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua o gosto de falar, de ler e de escrever*”;
- uma “*avaliação contínua dos progressos efectuados pelos alunos, tendo em conta os seus diferentes ritmos de trabalho e estágio de desenvolvimento (...). O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais*”.

- Avaliação contínua
- Gestão curricular flexível
 - diferenciada

Desta forma, contribuir-se-á para que “na língua em que pensa, fala, lê e escreve, **construa a sua identidade** e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, **autónomo** e solidário” (DGEBS, 1991a: 50).

- Identidade

Embora de um modo implícito, o processo *portfolio* parece já “desenhar-se” nos fundamentos estruturais e conceptuais daquele programa curricular. Assim, são apontadas como finalidades:

- (...) “*Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos*”;
- “*Proporcionar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal*”;
- (...) “*Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e sensibilidade estética*” (DGEBS, 1991a: 51).

- “Aprender a aprender”
- Princípio da continuidade da formação
 - espírito crítico
 - criatividade

Estas finalidades encontram eco em alguns dos objectivos e das justificações que legitimam o uso da estratégia *portfolio*, ou seja, o seu carácter investigativo e a tónica que coloca no desenvolvimento da personalidade (criativa, sensível, singular e única) e na construção progressiva da autonomia, informada pela reflexividade crítica.

No que diz respeito ao conteúdo Escrita, o mesmo documento (DGEBS, 1991a: 60) parece, igualmente, corresponder aos processos fundadores da elaboração do *portfolio*:

- “A aprendizagem da escrita constitui uma via de **redescoberta** e de **reconstrução** da Língua. Entende-se hoje que a prática da escrita **organiza e desenvolve o pensamento** (...). A interiorização de hábitos de escrita decorre da **frequência** da sua prática, associada a **situações de prazer e reforço da autoconfiança**. **Escrever sem receio de censuras**, mas com a certeza de poder contar com os **apoios necessários** ao aperfeiçoamento de textos, permitirá ao **aluno expor-se** através das suas produções. (...) Diversificando percursos e estratégias, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em **projectos** mais altos, funcionais e **investidos de significação**”.

ESCRITA

• **Organização do pensamento**

• **Exposição pessoal**



• **Significado**

É neste processo de construção de significados e na sua partilha que podem acontecer as situações de prazer e, sobretudo, de reforço da autoconfiança.

O mesmo documento (DGEBS, 1991b: 19)²⁶ explora também os fundamentos que presidem à elaboração do *portfolio* na Competência Leitura, ao afirmar que:

- “A escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e **construir a sua autonomia face ao conhecimento**”.

• **Relação afectiva com as obras**

•• **construção da autonomia**

O *portfolio* poderá então ser o resultado e a concretização escrita das diferentes interpretações do formando, o desvendar das suas diferentes perspectivas, dificuldades e anseios.

Salientando a proximidade entre as propostas programáticas e o conjunto de princípios que fundamentam a estratégia *portfolio*, o mesmo documento²⁷ destaca que:

“A interiorização de hábitos de escrita decorre de:

- o lugar concedido pela escola à **expressão da experiência**

• **Valorização das experiências dos alunos**

imediate ou evocada dos alunos;

- *o respeito pelos ritmos de produção e pelo desenvolvimento de temas relacionados com os seus interesses;*
 - *a frequência da escrita, na escola ou fora dela, sem sujeição rígida aos condicionamentos de correcção e da classificação”*
- Respeito pelos ritmos pessoais
 - Gestão curricular diferenciada

Ainda que de forma implícita, estes princípios estão claros na elaboração do *portfolio*.

A partir de 96/97, o Ministério da Educação (DEB) lançou o Projecto de reflexão participada sobre os *curricula* do EB, com o “propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas” (Pinto, 2006: 6).

2 – Programa de Português (10º, 11º e 12º anos)

Também o Programa de Português (10º, 11º e 12º anos) parece reforçar a relação que observámos no Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo. Assim:

- “O programa de Português **valoriza o exercício do pensamento reflexivo** pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores (...)” (Ministério da Educação, 2004: 2);
 - “Ao longo do ciclo, pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma **atitude crítica**, através de uma **tomada de consciência** sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar (...)” (Ministério da Educação, 2004a: 3);
- Pensamento reflexivo
 - atitude crítica
 - Princípio da consciencialização

Este programa apresenta como **finalidades** (Ministério da Educação, 2004a: 6) da disciplina de Português:

- (...) “**Formar leitores reflexivos e autónomos** que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária”.
- Autonomia

O *portfolio* constitui-se como um documento que reúne e reflecte as várias “leituras” que a pessoa vai desenvolvendo ao longo da sua existência, num processo reflexivo, crítico e continuado.

- (...) “**Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa**, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às *Tecnologias de Informação e Comunicação*”.
- Pesquisa

Também neste caso nos parece possível estabelecer relação com *portfolio*, uma vez que pode recorrer às TIC para a sua concretização.

- (...) “Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de **autonomia**, de responsabilidade, de **espírito crítico**, através da participação em práticas de língua adequadas”
- “Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela **tomada de consciência** da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta”

Mas é sobretudo neste processo de tomada de consciência que essa relação se aprofunda através do diálogo que se estabelece entre supervisor e formando.

No que toca às **competências** anunciadas pelo documento, considera-se que:

- (...) “A **competência estratégica, transversal ao currículo**, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais **autónimo no processo de construção das próprias aprendizagens**” (Ministério da Educação, 2004a: 8)
- **Autonomia no processo de construção das aprendizagens**
- **Princípio da consciencialização**
- de si
- dos outros
- (...) “A **tomada de consciência da personalidade própria e dos outros**, a participação na vida da comunidade, o **desenvolvimento de um espírito crítico**, a **construção de uma**

identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros” (Ministério da Educação, 2004a: 8-9)

• **Princípio da
pessoalidade**

Uma vez mais, podemos estabelecer uma relação de coerência entre os princípios de formação e de aprendizagem da estratégia *portfolio* e os objectivos do programa curricular de Português, ainda que de forma implícita.

O programa de Português aponta como **sugestões metodológicas gerais**, ao nível da expressão escrita, aspectos que também parecem apontar para os fundamentos estruturais e conceptuais do processo *portfolio*:

- “*Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções. A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência da escrita (...). Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas”* (Ministério da Educação, 2004a: 20)
- “*Os escritos expressivos deverão ser trabalhados em primeiro lugar, pelo facto de se centrarem no próprio escrevente”* (Ministério da Educação, 2004a: 21)
- “*Com efeito, a tarefa de escrita (...) implica o desdobramento em três fases: planificação, textualização e revisão (...). De*

ESCRITA

•• **aprendizagem
significativa**

•• **estimulação da
criatividade e da
motivação**

• **Princípio da
pessoalidade**

*facto, a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de **ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem**. Neste sentido, para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer **uma gestão pedagógica do erro**, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita” (Ministério da Educação, 2004a: 21)*

- **Consciencialização das falhas**
- **correção em “tempo útil”**
- **gestão pedagógica do erro**

Podemos igualmente estabelecer uma relação entre a tarefa escrita, desdobrada em três fases (“**planificação, textualização e revisão**”), e a elaboração supervisionada do *portfolio*. Tal como acontece com a produção escrita, também o *portfolio* deverá ser o resultado de um processo de contínua e sistemática reflexão, que possibilita a constante correção e acção “em tempo útil” (“gestão pedagógica do erro”).

Este programa aponta, pois, como metodologia uma oficina de escrita que “*visa possibilitar a interacção e a inter-ajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica*” (Ministério da Educação, 2004a: 22).

- **Gestão curricular diferenciada**

Ainda que adquirindo denominação diferente, os pressupostos da oficina de escrita vão ao encontro dos princípios fundadores da estratégia *portfolio*, sendo que, também este, possibilitará ao supervisor um acompanhamento individualizado do formando e uma acção dialogada, sistemática, reguladora dos erros, reforçando, simultaneamente, a consciência crítica.

Também as **indicações gerais sobre avaliação** salientam que:

- “ *A avaliação da aprendizagem em Português deverá contemplar os seguintes aspectos:*
 - (...) *considerar como objecto de avaliação processos e produtos;*
 - (...) *fornecer ao aluno feedback em tempo útil.*” (Ministério da Educação, 2004a: 29)
- “(...) *poderá o aluno, sob orientação do professor, organizar um portefólio de avaliação, que deverá incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados. Entre esses elementos deverão constar relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outro software, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, grelhas de auto e co-avaliação, testes e outros. Estes deverão constituir uma amostra significativa do seu trabalho, fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo*” (Ministério da Educação, 2004a: 30-31)

• **Avaliação do processo**

• **Portefólio como instrumento final de avaliação**

•• **trabalhos datados e comentados**

• **Valorização da continuidade do processo**

•• **esforços**

•• **progressos**

Aquilo que começou por ser implícito, ganhou forma e encontrou correspondência directa. O programa de Português aponta o *portefólio* como estratégia de avaliação, procurando reconhecer os esforços contínuos dos alunos ao longo de um determinado período de tempo.

3 – Programa da componente de formação sócio-cultural – Português (Cursos profissionais de nível secundário)

Também este programa, cuja concepção é semelhante ao programa de Português (10º, 11º e 12º anos), parece anunciar e propor os fundamentos conceptuais do processo *portefólio* reflexivo.

Enquanto que o programa de Português (10º, 11º e 12º anos) está organizado de acordo com três anos lectivos, este último

apresenta-se estruturado em doze módulos, distribuídos por um total de 320 horas. O programa do ensino regular apresenta objectivos e finalidades estruturados por anos lectivos, enquanto que o programa do ensino vocacional apresenta objectivos e finalidades específicas para cada módulo.

De salientar que, em todos os módulos, o *portfolio* é apontado, de forma explícita, como actividade que constitui uma situação de aprendizagem relevante. A título meramente exemplificativo:

Módulo 1 – Textos de carácter autobiográfico

- “ *De um modo geral, a tipologia textual preponderante no módulo propicia a **indagação de si** e a **reconstituição de percursos interiores**, permitindo um **olhar atento e aprofundamento da consciência de si e da sua relação com o mundo** a revelar nas diversas actividades de oralidade, escrita e leitura.*
*Uma vez que o intimismo tem como centro o sujeito que se questiona: quem sou eu? (...), o tratamento destes textos leva ao descondicionamento da palavra oral e escrita, à **reflexão e ao autoconhecimento***” (Ministério da Educação, 2004b: 37)

• Princípio da
pessoalidade

• Princípio da
consciencialização

• Autoconhecimento
(metacognição)

O *portfolio* é apontado, pelo presente documento, como situação de aprendizagem relevante que permite:

- “*a recolha e tratamento, com **carácter sistemático e contínuo**, dos dados que revelam a **aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nucleares e transversais** (...). Serão avaliados o **processo e o produto**, observando sempre a **progressão do aluno**, cabendo ao professor o papel de criar medidas de **regulação interactiva e individualizada**, **consciencializando o aluno a participar e implicar-se**, também ele, na auto e na co-avaliação*” (Ministério da Educação, 2004b: 42)

PORTFOLIO

• **sistemático**

• **contínuo**

• **processo**

• **Supervisão vertical**

•• **conduz à
consciencialização e
à auto-implicação**

Módulo 2 – Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos

- “A escolha dos textos *expressivos e criativos*, neste momento da aprendizagem, justifica-se pelo facto de envolverem o aluno num conjunto de processos de *desenvolvimento da expressividade e da criatividade* (...)” (Ministério da Educação, 2004b: 44)
 - “A produção de textos *expressivos e criativos* joga com o espaço de escrita pessoal onde seja possível *incorporar as vivências e o imaginário do aluno* (...)” (Ministério da Educação, 2004b: 49)
- **Expressividade**
 - **Criatividade**
 - **Princípio da personalidade**
 - **vivências do aluno**

Módulo 5 – Textos do *Media II*

- “(...) torna-se importante retomar os textos científicos e os de apreciação crítica relacionados com a sociedade, a economia, a política e a cultura porque *permitem ao aluno um olhar cada vez mais atento e crítico* e também porque os *textos escolhidos poderão estar ligados à sua área de interesse/estudos*, o que conduz a uma *aprendizagem verdadeiramente significativa*” (Ministério da Educação, 2004b: 62)
- **Paradigma da reflexividade crítica**
 - **Princípio da personalidade**
 - **interesses**
 - **aprendizagem significativa**

4 – Documento orientador – Português Língua não materna no currículo nacional (Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua materna)

As mudanças da sociedade de hoje, sendo também um resultado dos movimentos migratórios, colocam às escolas o constante desafio de dar resposta à heterogeneidade e à singularidade cultural, social e afectiva de cada aluno. As nossas sociedades são, cada vez mais, multiculturais, devendo, por isso, a escola reconhecer e respeitar as necessidades individuais de cada aluno através de uma gestão informada por uma política e uma *praxis* flexível, integradora, intercultural, que coloque a tónica na equitatividade, na democraticidade e na solidariedade.

Este documento orientador (2005: 17) apresenta como **medidas de escolarização:**

- “*Os alunos deverão possuir um portfolio que apresente o registo das competências adquiridas em língua portuguesa, de forma a constituir um instrumento de comunicação reconhecível entre professores, pais e alunos, facilitando a continuidade das aprendizagens noutra escola ou noutro nível de ensino*”

PORTFOLIO
• registo das
competências
adquiridas

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens:

- “*o portfolio constitui um instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados*” (Ministério da Educação, 2005: 20)

De acordo com este documento orientador (2005), o *portfolio* desempenha também uma função de integração e de valorização da individualidade histórica, geográfica, cultural, social e emocional de cada aluno. O *portfolio* é uma estratégia que a escola pode usar para caminhar para a interculturalidade e dar resposta a uma sociedade plural.

Uma vez mais, o conceito emerge de forma explícita, fundando e consolidando uma nova perspectiva de reflexão, de acção e de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Outros documentos

1 – Guia-estruturante de construção do dossier pessoal - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Terciforma, 2005)²⁸

O Processo RVCC divide-se essencialmente em 3 fases: o

reconhecimento, a validação (análise dos dossiers dos participantes, tendo por base as competências-chave: Cidadania e Empregabilidade; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação) e a certificação de competências. A fase que corresponde ao reconhecimento consiste na apresentação por parte do adulto das aprendizagens realizadas ao longo do seu percurso de vida. Estas evidências e aprendizagens serão reconhecidas, validadas e certificadas. O participante no processo RVCC deve apresentar então, de forma organizada as suas aprendizagens através da construção de um Dossier Pessoal, que designam por *Portfolio* de Competências. Ainda que um pouco afastado do conceito de *portfolio* reflexivo, este dossier pessoal pretende ser um arquivo dinâmico de testemunhos pessoais onde são registados e organizados todos os documentos que comprovam os saberes e competências adquiridos ao longo da vida.

- Testemunhos pessoais
- competências adquiridas ao longo da vida

O *portfolio* é aqui também valorizado e explorado, sobretudo como evidência de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e como estratégia de avaliação. Para os RVCC, o *portfolio* é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo participante ao longo do seu percurso de vida, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento. Trata-se então, de um conjunto de trabalhos que mostra as capacidades, competências, treinos e experiências de uma pessoa. Nestes centros, o *portfolio* caracteriza-se como um dossier onde serão arquivados documentos relevantes do percurso de vida do adulto, fotografias, desenhos, esquemas, plantas, relatórios, actas...

Este documento constitui-se como instrumento de auto-avaliação relativamente às experiências realizadas e como instrumento de motivação para novas aprendizagens e, conseqüentemente, para a obtenção de níveis mais elevados de qualificação escolar e profissional. Constituem alguns objectivos da

construção deste *portfolio*:

- “Identificar as aprendizagens realizadas em diferentes situações ao longo da vida;
 - Favorecer a autodescoberta dos saberes e competências adquiridas;
 - (...) Promover o reconhecimento pessoal, através da análise clara das capacidades individuais e das competências adquiridas;
 - (...) Favorecer o reconhecimento profissional, permitindo a identificação de determinadas competências relativas a desempenhos profissionais;
 - (...) Facilitar a auto-aprendizagem num contexto de formação ao longo da vida;
 - Reconstruir o seu itinerário pessoal, social e profissional”
- (Terciforma, 2005: 6)

•Autodescoberta

• Reconhecimento pessoal

• Reconhecimento profissional

• Auto-aprendizagem

Ainda que apresentando notórias diferenças, porque o *portfolio* reflexivo não é apenas arquivo, mas reflexão, os Centros RVCC valorizam a estratégia *portfolio* enquanto valorização do itinerário pessoal de cada um, reconhecidamente singular e único nas suas histórias de vida.

2 – Textos sobre o Processo Bolonha

Atravessa-se um tempo no qual todos os dias se discute e se inicia a possibilidade de estabelecer o espaço europeu do Ensino Superior e de se promover o sistema europeu do Ensino Superior.

Apresentam-se como objectivos deste espaço:

- “Adopção de um sistemas de graus de acessível leitura e comparação (...) para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior”;
- “Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos

principais, o graduado e o pós-graduado (...)”;

- “*Estabelecimento de um sistema de créditos (...) para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes (...)*”;
- “*Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade (...)*”;
- “*Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade (...)*”;
- “*Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior (...)*” (Textos da Declaração de Bolonha, 1999).

PORTFOLIO
 • **permite a mobilidade (transportar a evidência da aprendizagem desenvolvida)**

Também neste caso o *portfolio* poderá representar uma mais-valia enquanto evidência e prova dos sucessos e das aprendizagens de cada aluno, contribuindo para a mobilidade, para aprendizagens significativas e ao longo da vida.

• **ênfase no processo**

Constitui objectivo do processo Bolonha o trabalho com diferentes indivíduos e parceiros, em ambientes multiculturais e multidisciplinares, reconhecendo-se a importante contribuição do Ensino Superior para a transformação do conceito “aprendizagem ao longo da vida” numa efectiva realidade.

As instituições visam “a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências” (MCTES, 2006: 4).

Assim, e de acordo com o Anteprojecto de decreto-lei (MCTES, 2006: 8), capítulo II, artigo 5º, alínea f, “o grau de licenciado é conferido aos que demonstrem (...) competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia”.

• **Aprendizagem ao longo da vida**
 • **Autonomia**

Em jeito de síntese, da leitura dos documentos parece ressaltar a pertinência e o reconhecimento não apenas de que as metodologias de ensino-aprendizagem devem responder a esta mudança paradigmática, mas também que existem novas concepções metodológicas e estratégicas que a podem concretizar com maior qualidade e sucesso para os alunos.

²² Relembremos que neste estudo está considerado um subgrupo constituído por formandos/professores de Línguas.

²³ No sentido de tornar mais evidente a possível coerência da análise e do seu objectivo, incluímos na formatação do texto, à margem direita, os conceitos que nos parecem objectivar essa mesma relação e coerência (entre a filosofia de formação e a legislação).

²⁴ DGEBS (1999a). Organização Curricular e Programas. Vol. I.

²⁵ in Pinto, M. (2006). Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa. Extraído a 18.04.2006.

²⁶ DGEBS (1999b). Plano de Organização do Ensino-aprendizagem. Vol. II.

²⁷ DGEBS (1999b: 65). Aspectos específicos de didáctica da Língua Portuguesa: escrita expressiva e lúdica.

²⁸ RVCC (Terciforma, 2005).

PARTE II

Estudo

Capítulo 1

1. Problemática abordada na dissertação

Conforme já se tem vindo a referir, este estudo procura compreender de que forma a estratégia *portfolio* reflexivo, que procurámos aprofundar na primeira parte desta trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais em contexto de formação pós-graduada. Por isso, as reflexões através das quais os professores escolhem narrar os acontecimentos considerados, por si, como mais significantes e determinantes na sua aprendizagem, são consideradas como vias de acesso ao seu pensamento e, como tal, à revelação de alguns traços relativos à compreensão da sua identidade na dupla dimensão pessoal e profissional.

Aquilo que se pretende conhecer são, pois, as representações dos professores quanto aos processos cognitivos e afectivos subjacentes à construção de *portfolio* reflexivo como estratégia facilitadora e promotora do desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, quanto aos aspectos comuns e/ou diferenças justificadas pelas especificidades no que se refere às áreas científicas do curso de pós-graduação que frequentam e de especialidade da sua formação inicial.

2. Objectivos e questões de investigação

Na introdução deste trabalho pudemos indicar as razões que nos levaram a identificar o campo temático no qual se inscreve a investigação. Pudemos, também, apresentar as motivações de ordem pessoal, nascidas da reflexão proporcionada pelo nosso próprio percurso profissional e pela história de vida e as de ordem profissional, que situámos no contexto da construção de conhecimento e das estratégias que se julgam estimular o desenvolvimento humano quer na dimensão pessoal, quer profissional.

Demos conta da experiência profissional (frequência do curso de mestrado em Gestão Curricular) que, pelas oportunidades que criou de contacto teórico e experiência da estratégia *portfolio* reflexivo, nos levou a reconhecer pontos de vista distintos acerca da articulação entre os processos de formação contínua dos professores e a natureza e

qualidade das estratégias, que se usam com essa finalidade. Referimos, ainda, que ao longo desse trajecto formativo, nos apercebemos do aumento significativo da investigação na área temática e de que esta atitude não é acompanhada pelas escolas e por grande parte de professores, nos quais subsiste uma atitude de desconhecimento desta estratégia.

Do ponto de vista da sua relevância para a construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, referimos que a estratégia *portfolio* reflexivo reconhecia que o ser humano se (re)constrói dia após dia, num processo de (re)formulação constante se, para tal, forem criadas as condições facilitadoras. Este argumento veio a ser confirmado pela revisão da literatura, através de diversos autores que têm defendido o uso da estratégia como processo que favorece o sentimento de autoria, de envolvimento pessoal e profissional, porque possibilita a (re)leitura, a (re)reflexão e (re)avaliação constante e contínua dos conceitos e das práticas.

No cruzamento destas preocupações, emergiu um conjunto de interrogações que contribuiu para a clarificação de uma problemática concreta – contributo do processo de construção do “*portfolio* reflexivo” para a activação do processo de construção de conhecimento – que permitiu traçar os passos de desenvolvimento do projecto que agora apresentamos em detalhe.

Foram, assim, formuladas as seis questões investigativas, que relembramos e que viriam a estruturar a organização deste estudo e a especificar os seus objectivos mais latos.

- Quais as experiências mais significativas de uso da estratégia *portfolio* reflexivo em Portugal?
- Quais as concepções iniciais dos profissionais, que no caso em estudo e em situação de pós-graduação da área do Ensino e da Saúde detêm acerca do uso da estratégia *portfolio* reflexivo?
- Quais as concepções finais que estes mesmos profissionais apresentam acerca do uso da estratégia *portfolio* reflexivo, após a experienciação pessoal da mesma?
- Quais as principais técnicas de formação e de supervisão, no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que foram percebidas pelos participantes como factor de activação do seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- De que forma estes profissionais projectam esta estratégia de aprendizagem para as suas práticas, como professores?

- Até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo?

3. Constituição da “amostra”/sujeitos participantes

Conforme Pardal e Correia (1995: 42), este estudo tem por base um método não probabilístico de amostragem. Estes autores sustentam que as amostras não-probabilísticas são “aquelas cujos fundamentos de selecção não dependem de construções estatísticas (...), mas sim, e essencialmente, do juízo do investigador”, uma vez que não tem como objectivo a representatividade da população, nem a generalização das conclusões, mas a descoberta de indicadores que contribuam para a compreensão de um contexto específico.

A *amostra* deste estudo é intencional (segundo a terminologia de Vasconcelos, 2003), uma vez que foi constituída tendo em conta critérios de máxima diversificação (áreas científicas de formação, experiência profissional dos formandos). Ao recorrer a uma *amostra* de tipo intencional, o investigador parte para o projecto consciente de que lhe será prestada a colaboração necessária, porém, a constituição, representatividade e dimensão da amostra é, fundamentalmente, um julgamento do investigador, pelo que se torna susceptível de questionamento no que concerne à sua validade.

De acordo com Marques (2003, citando Weiers), existem algumas regras fundamentais para determinar a dimensão da amostra. De entre elas considera-se que é necessário adoptar uma dimensão usada com sucesso em estudos anteriores e com características semelhantes.

A amostra será então organizada em duas subamostras, respectivamente dos cursos de mestrado em Gestão Curricular²⁹ e em Supervisão/curso de Formação Especializada em Supervisão. A primeira, referente ao curso de mestrado em Gestão Curricular, é constituída por elementos da área de especialidade de Educação em Línguas (os elementos da área de Ciências colaboraram com esta investigação na validade do questionário piloto). A segunda, referente aos cursos de mestrado em Supervisão e Formação Especializada em Supervisão, é constituída por elementos das áreas de especialização em Saúde e em Educação Visual e Tecnológica. Os *portfolios* do subgrupo um foram desenvolvidos na

disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular, durante o ano lectivo 2003/2004 e os *portfolios* do subgrupo dois foram desenvolvidos na disciplina de Supervisão, durante o ano lectivo 2003/2004.

Mucchielli (1979: 27) refere que “em alguns casos privilegiados, a “*enquête*” pode atingir todos os indivíduos da população definida. No caso presente, o universo é constituído por trinta e três elementos, tendo apenas sido seleccionados catorze elementos. Destes, sete correspondem ao mestrado em gestão curricular e igual número ao mestrado em supervisão. Quanto às áreas de especialidade, sete são da área de Línguas, dois da área de Saúde e cinco da área de Educação Visual e Tecnológica. Os três elementos da área de Ciências participaram no processo de validação do estudo piloto.

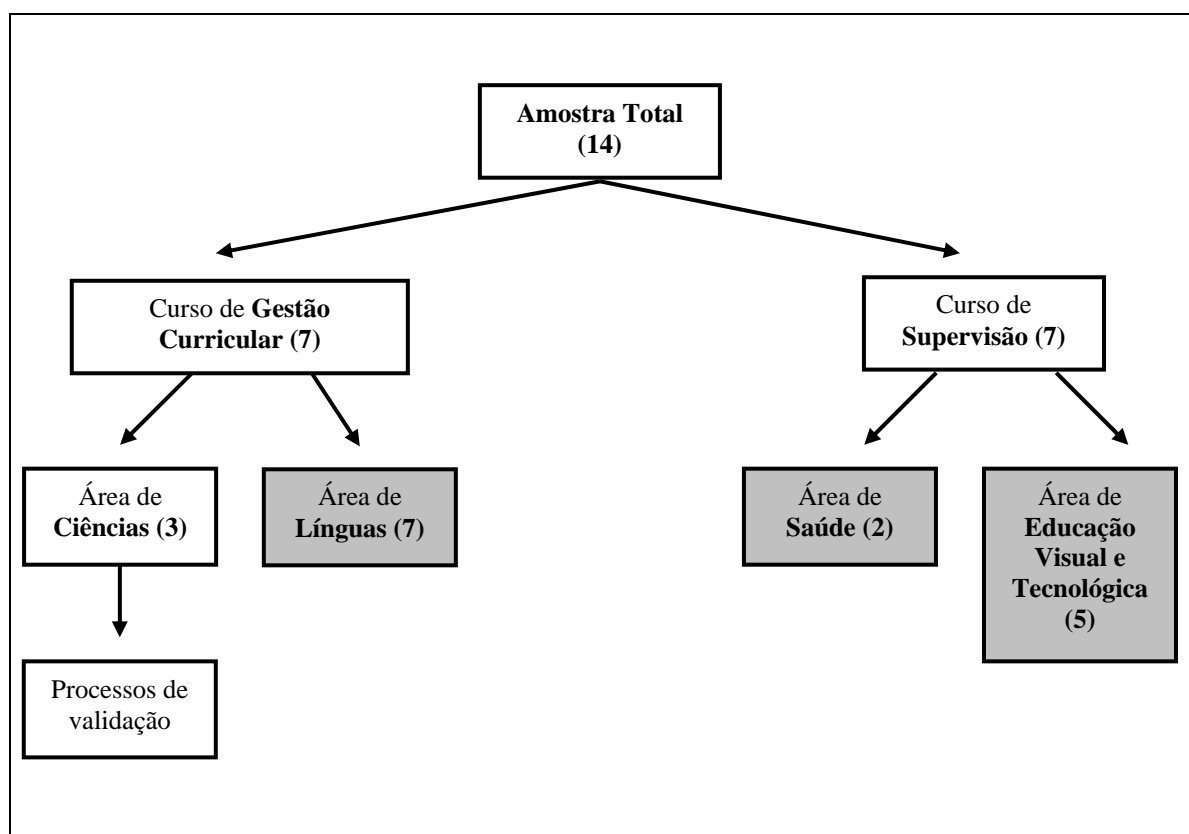


Figura 3 - Representação da *amostra* seleccionada (14 elementos)

No caso deste estudo é nossa convicção que, com esta amostra, conseguiremos obter os dados necessários para a concretização dos seus objectivos, pois, como referem Pardal e

Correia (1995:32), ela constitui uma “pequena representação do universo de investigação e, (...) com razoável segurança”.

4. Opções metodológicas

4.1. Paradigma investigativo/Abordagens qualitativas

A abordagem qualitativa fundamenta-se no vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade de cada sujeito. O investigador interessa-se pela observação das pessoas e das suas interacções, caminha em direcção a uma descoberta da descrição e da construção de indicadores que constituam significados na intencionalidade humana.

Neste projecto optou-se por uma metodologia de tipo qualitativo, por se considerar a mais adequada ao objecto de estudo: processos de pensamento de professores, sendo estes evidenciados através das reflexões/narrativas de *portfolio* reflexivo, estratégia que se admite constituir um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Recorrendo a Marques (2003), é nosso objectivo procurar compreender as acções humanas a partir dos próprios pontos de vista daqueles que actuam, desenvolvendo, por isso, uma observação de tipo naturalista, que coloca a tónica no processo e não apenas no produto. Numa abordagem deste tipo a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o elemento principal. Conforme Almeida (2004: 98, citando Friedberg, 1995), “são os pontos de vista subjectivos os solicitados e pesquisados pelo investigador. Só a este preço ele poderá reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas condutas, muitas vezes sem disso se aperceberem completamente”. Os dados, na sua variedade, são recolhidos em complementaridade com informação obtida através da experiência do investigador conhecedor do contexto.

Os investigadores, na abordagem qualitativa, tendem a analisar os dados de forma indutiva, desenhando um quadro que ganha forma à medida que se recolhem e examinam as partes, sendo que algumas das questões apenas se vão revelando e sendo identificadas no decurso do estudo. De acordo com Seiza e Chorão Sanches (2002: 57, citando Eisner, 1991) uma das características dos estudos qualitativos é o “entendimento do *eu* do sujeito

como um *instrumento* (...) é o *eu* que se envolve nas situações e lhes constitui o sentido”. Ora, no presente estudo, o que se pretende é aceder ao sentido que os professores em formação pós-graduada atribuem à estratégia *portfolio* reflexivo, enquanto possibilidade de se compreenderem a si e à sua profissão, assim como aos contextos nos quais intervêm.

As abordagens de tipo qualitativo procuram descobrir uma visão integrada, na qual o conhecimento não pode ser cabalmente entendido fora do contexto em que se constrói e da subjectividade que sustenta todo o processo que, embora fundamentado na realidade, é orientado para a descoberta, de tipo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo. Conforme Marques (2003), este é um método que perspectiva a partir de dentro, não generalizável e, portanto, reconhece que a realidade é complexa, dinâmica e incerta, tal como cada investigador que, sendo único, lê a realidade de acordo com os seus quadros teóricos e com as suas convicções.

Conforme Simões (1996: 48), retomando o pensamento de Marshall & Rossman (1989) e de Yin (1989), relativamente às técnicas de análise quantitativa, os estudos qualitativos procuram “não só fornecer uma perspectiva mais ampla dos problemas implícitos nas situações que são estudadas, mas também minimizar e compensar algumas das fragilidades e dos inconvenientes de algumas (daquelas) técnicas”.

Ao optarmos por desenvolver uma investigação predominantemente qualitativa, um desafio complexo se nos afigura, uma vez que não existem linhas orientadoras que garantam a eficiência e uma total correcção e isenção, pois as representações e as intenções dos sujeitos são, como é amplamente reconhecido, marcadas pela subjectividade dos sujeitos participantes e do próprio investigador, que se constitui como principal elemento no processo de recolha, organização e interpretação dos dados.

A investigação qualitativa compreende diversas formas de inquirição que, com o mínimo possível de ruptura com o contexto real, se baseia na concepção de que a realidade é construída pelos indivíduos em interacção com essa mesma realidade, despoletando o interesse do investigador em compreender o significado que lhe atribuem (Almeida, 2004: 98).

De acordo com a mesma fonte (2004: 99) à investigação qualitativa interessam, as dinâmicas próprias das interacções sociais num determinado contexto, bem como os respectivos significados.

Os procedimentos inscrevem-se nas perspectivas de natureza heurística que se referem a uma atitude investigativa que depende das interpretações pessoais e da capacidade de reflexão do investigador acerca dos dados recolhidos. Conhecer através da experiência pessoal faz com que o investigador desempenhe o papel principal, quando constrói o significado e o sentido dos dados obtidos pela investigação³⁰.

Conforme o mesmo autor, esta abordagem metodológica necessita de uma colaboração activa dos participantes da investigação, que dela serão parte integrante através do processo reflexivo de procura de significados acerca da sua própria experiência pessoal e profissional.

Para Correia (2004: 97) a investigação qualitativa é uma estratégia de estudo da sociedade, que valoriza a forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo que as rodeia, sendo que o maior objectivo deste tipo de investigação é a compreensão da realidade social das pessoas, dos grupos e das culturas, tal como acontece no presente estudo.

4.2. Um estudo de caso

Desde finais da década de sessenta que o *estudo de caso* em educação tem vindo a ser valorizado enquanto método de investigação, sendo, também, através da sua utilização, que se têm vindo a estudar os processos, os significados e as dinâmicas das práticas.

O estudo de caso de matriz qualitativa poderá ser considerado uma metodologia capaz de permitir interpretar e retirar indicadores sobre os problemas que, dia após dia, vão surgindo, procurando, em simultâneo, traçar estratégias que conduzam à melhoria e enriquecimento dessas mesmas práticas.

Não é pois nossa intenção generalizar os possíveis indicadores, mas simplesmente compreender o caso e a situação particular em estudo na sua complexidade, abrindo, simultaneamente, caminho à reflexão sobre o contexto em estudo, ao repensar crítico em relação a situações semelhantes, em contextos próximos.

No estudo presente trata-se obviamente de procurar compreender uma metodologia específica de intervenção na formação que, como tem vindo a ser referido, diz respeito ao uso da estratégia *portfolio* reflexivo. O estudo de caso pareceu o desenho mais apropriado,

na medida em que se pretende desenvolver um trabalho de natureza descritiva e interpretativa de uma situação actual, contextualizada e que coloca a tónica ao nível da compreensão dos processos.

Conforme Yin (1994), um estudo de caso é realmente adequado quando as questões de investigação se prendem com o *como?* e o *porquê?* de determinado fenómeno, na medida em que lidam com elos operacionais que necessitam de ser descodificados ao longo do tempo, e não com incidências esporádicas.

Tal como Pardal e Correia (1995: 22) e, também de acordo com Marques (2003, citando o General Accounting Office, 1990), pressupomos que, facilitando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos quantitativos e qualitativos, o estudo de caso permite compreender o particular na sua complexidade, fazendo-o através de uma descrição exaustiva e do recurso a múltiplas fontes. O estudo de caso é, pois, uma técnica de investigação especialmente adequada, quando o investigador tem pouco controlo sobre acontecimentos e quando o objecto de estudo é uma situação que ocorre em contexto real. Anderson e Arsenault (1998:153, citando Yin), referem que o estudo de caso é uma pesquisa empírica, que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto são difusas.

Partindo do pressuposto de que esta técnica permite uma análise e compreensão profunda e detalhada de situações particulares, possibilitando a concentração numa situação específica, Pardal e Correia (1995:23), afirmam que ela permite a recolha de informação diversificada e a análise intensiva de situações particulares, através da qual o “pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas”, centrando-se “num objecto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização”.

De acordo com Correia (2004: 96), este tipo de estudo, com cariz qualitativo, apresenta as seguintes características:

- é particular, porque “se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno”.
- é descritivo, dado que “o produto final é uma descrição *rica* do fenómeno que está a ser estudado”.
- é heurístico, já que “conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado”.
- é indutivo, por ser mais frequente e enriquecedor o raciocínio indutivo neste tipo de estudos.

- é holístico, porque “tem em conta a realidade na sua globalidade”, valorizando mais os “processos..., a compreensão e a interpretação”.

Em síntese, e tendo em conta a natureza das questões investigativas, dos objectivos do estudo e o paradigma investigativo em que o estudo se inscreve, adoptámos esta modalidade de estudo de caso que, de acordo com Merriam (1998), se caracteriza pelo seu carácter *descritivo* e *indutivo*, pelo seu *particularismo* e pela sua natureza *heurística*, na qual o investigador é o principal instrumento de colheita de dados, cuja análise será feita de forma qualitativa, pela descrição e interpretação desses dados.

De acordo com a terminologia de Marques (2003), o presente estudo é um estudo de caso de *tipo intrínseco*, porque procura obter um melhor conhecimento de uma situação particular, e de *tipo instrumental*, na medida em que tem como finalidade refinar uma teoria e proporcionar um melhor conhecimento acerca de uma inovadora³¹ estratégia de formação no contexto português³².

5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

5.1. *Portfolios* reflexivos e Questionário: análise de conteúdo

Os questionários e os *portfolios* reflexivos serão sujeitos a uma análise de conteúdo, uma vez que, conforme Bardin (1979: 42) se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção (varáveis inferidas) destas mensagens”.

Assim sendo, a análise de conteúdo permite as inferências e tem também como finalidade fazer inferências, “com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104).

Pardal e Correia (1995:73) consideram que a análise de conteúdo pode percorrer diversas fases: “selecção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis; estabelecimento de unidades de análise (...); distribuição das unidades de

análise pelas categorias ou quadros de análise anteriormente seleccionados; tratamento dos resultados através de recursos estatísticos”.

Uma vez que cada *portfolio* reflexivo é elaborado ao longo de um certo período de tempo, a análise do seu conteúdo em cada uma das fases da sua construção permitirá perceber quais são as concepções que os participantes apresentam em diferentes momentos e perceber se existem (ou não) alguns indícios de evolução. É a análise comparada entre as concepções iniciais e finais, que baliza o processo de reflexão acerca dos modos como o conhecimento pessoal e profissional se foi (re)construindo, caso a caso.

Assim, e tendo em mente as questões investigativas deste estudo, foi progressivamente elaborado um sistema misto de categorias de análise, resultante da conjugação de elementos provindos do quadro teórico com os que resultaram da análise de conteúdo dos questionários e dos *portfolios* reflexivos.

Este sistema pode ser percebido globalmente no quadro-síntese que se apresenta mais à frente, e cujas subcategorias serão apresentadas caso a caso na análise das questões.

5.1.1. Inquérito por questionário

Com vista à recolha de dados, usámos a técnica de inquérito por questionário, pois, conforme Marques (2003), esta técnica é um processo de recolha sistemática de dados no terreno para responder a um determinado problema, visando aceder e interpretar um conjunto de discursos individuais.

Os discursos produzidos no âmbito do inquérito não são espontâneos (mais próximo da espontaneidade estará o *portfolio* reflexivo), nem são produzidos num vazio social, mas antes numa situação particular de interacção social. Marques (2003) refere que conscientemente, ou não, o inquirido, tendo por base os objectivos do inquiridor, diz apenas o que pode e quer dizer o que é, afinal, determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos que, não têm que coincidir com os do investigador.

Conforme já foi referido, para análise e tratamento da informação recorreremos à técnica de análise de conteúdo dos questionários e dos *portfolios* reflexivos de profissionais em situação de formação pós-graduada.

Pardal e Correia (1995:72) referem que esta técnica “viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”, facilitando e permitindo a identificação de alguns indicadores no que diz respeito aos processos de possível mudança conceptual através da (re)construção das respectivas representações.

O inquérito por questionário consiste então, em colocar ao conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas às questões de pesquisa no quadro da sua situação social, profissional. Deste modo, a utilização do questionário de administração directa (Quivy e Campenhoudt, 1995:188) revela-se bastante vantajosa, uma vez que se trata de um processo de recolha sistemática de dados no terreno, para responder a um determinado problema.

Alertando também para as limitações deste tipo de instrumento, Blaxter (2001:179) considera que esta técnica é a mais usada na investigação e pesquisa social, não deixando, porém, de levantar algumas dificuldades. A ideia de formular questões escritas precisas, para aqueles cujas opiniões ou experiência são importantes para si, parece ser uma estratégia óbvia. Porém, não é assim tão simples, porque não existem questionários ideais e é necessário formular as questões a colocar o mais correcta e adequadamente possível.

No nosso estudo privilegiámos o tipo pergunta aberta, porque se procura conhecer as opiniões dos professores (na situação de alunos em formação pós-graduada) integrantes da amostra, de forma mais pormenorizada e profunda. Procura-se que os sujeitos inquiridos possam responder como desejam, não devendo ser condicionados por sugestões ou indicações ainda que implícitas do investigador.

Para além das perguntas abertas, os respondentes tiveram ainda que responder a um conjunto de perguntas fechadas em escala, ou seja, as respondentes seleccionavam, de acordo com um conjunto de 5 possibilidades, as três que consideravam mais significativas, considerando que a escolha 1 era a mais importante e a escolha 3 a menos importante. Este modelo de análise introduz índices de valorização distintos e permite, igualmente, analisar as categorias desvalorizadas através da não referência.

Esta técnica de recolha de dados pressupõe também procedimentos que garantam aos sujeitos inquiridos condições de privacidade e de confidencialidade da informação disponibilizada.

5.1.2. Análise documental

Entendem-se por documentos, as publicações, notas pessoais e artefactos, que poderão ajudar o investigador a descobrir novos significados e outros pontos de vista importantes para o estudo do problema.

Retomamos a definição de Walker (1989: 82):

“a análise de documentos é muito útil para obter informação retrospectiva acerca de um programa, sendo em algumas ocasiões a única maneira de tornar disponível certa informação. A análise de documentos é especialmente apropriada para o início de uma avaliação, na fase em que o avaliador tenta entender por que razão um programa apresenta uma das características determinadas. Os documentos são uma fonte idónea para determinar o propósito, a justificação e a história de um programa. A análise de documentos pode ser um preparativo útil para recolher novos dados”.

Apesar de este estudo não se enquadrar numa perspectiva de avaliação, entendemos a técnica referida anteriormente adequada aos nossos propósitos, uma vez que os documentos que analisamos poderão revelar-se “uma fonte idónea” de informação, porque produzida directamente pelos sujeitos cujos processos de pensamento queremos conhecer.

Na análise de documentos, o processo utilizado foi idêntico ao do inquérito por questionário, tendo sido considerados dois momentos na análise: uma primeira leitura exploratória global e exaustiva e, seguidamente, uma leitura selectiva e anotada.

No caso presente os documentos consultados foram:

- **Ministério da Educação** (1986). Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro.
- **Decreto-Lei nº 6/2001** de 18 de Janeiro.
- **Assembleia da República** (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

- **Ministério da Educação.** Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico 3º ciclo. Vol. I - Organização Curricular e Programas.
- **Ministério da Educação.** Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico 3º ciclo. Vol. II - Plano de Organização do Ensino-aprendizagem.
- **Ministério da Educação** (Departamento do Ensino Secundário). Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (em vigor desde o ano lectivo 2004-2005).
- **Ministério da Educação** (Direcção-Geral de Formação Vocacional). Programa da Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Português. Cursos Profissionais de Nível Secundário (em vigor desde 2004-2005).
- **Ministério da Educação** (Julho 2005). Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional (Programa para Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna)
- **Guia-estruturante da construção do dossier pessoal (*portfolio*) - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**
- **Texto sobre o processo Bolonha**

Neste estudo, a análise destes documentos serve essencialmente para caracterizar a forma como a estratégia *portfolio* tem vindo a ser anunciada/integrada pelo nosso sistema de ensino e quais as razões e objectivos, que fundamentam o uso da mesma, em particular, nos vários programas de ensino da Língua Portuguesa. Esta análise pretende dar conta do quadro conceptual e legal nos quais a estratégia *portfolio* começa a ganhar preponderância e legitimidade, procurando, de igual forma, encontrar caminhos, estabelecer pontes prospectivas e estabelecer um plano de trabalho.

Para além dos documentos legais, foram também consultados os *portfolios* reflexivos dos elementos dos subgrupos um e dois, constituindo a parte fundamental e determinante do presente estudo. Para Hodder (2000), os documentos, mais próximos dos discursos, requerem uma interpretação mais contextualizada do que os registos legais. É o que se passa com os *portfolios* reflexivos que apresentam um cariz mais experiencial e instituinte, enquanto os normativos supracitados se referem sobretudo à filosofia subjacente às normas curriculares na sua dimensão instituída.

6. Análise e tratamento da informação

6.1. Sistema de categorização

Na tentativa de analisar os dados com o máximo de rigor e aproveitamento do seu potencial informativo, o tratamento da informação obtida foi feito, tendo como referente os objectivos da pesquisa.

Tratou-se, fundamentalmente, de descrever os resultados obtidos, de os analisar e validar, sempre que possível com evidências textuais, no sentido de obter um conhecimento mais aferido.

A análise da informação colhida seguiu as estratégias apontadas por Yin (1994):

- Os objectivos e a pesquisa foram traçados com base num enquadramento teórico inicial que reflecte sobre as questões de pesquisa.
- A construção da descrição do caso é feita segundo um texto descritivo onde se organiza detalhada e coerentemente o estudo de caso.

A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a análise de conteúdo das respostas abertas ao questionário e dos *portfolios* reflexivos dos dois subgrupos. Procurámos, conforme Bardin (1979: 29), com esta técnica “ultrapassar a incerteza” e caminhar para um “enriquecimento da leitura” propiciado pela procura de referências teóricas que “confirmam ou infirmam as evidências”, no sentido de uma melhor compreensão.

Os critérios para interpretar os dados foram baseados nas referências teóricas e nas categorias de análise pré-construídas, ainda que ligeiramente reformuladas de acordo com os discursos produzidos.

Neste estudo, conforme já foi salientado, a recolha de informação foi feita em situação natural, ou seja, a análise de *portfolios* previamente produzidos pelos elementos constitutivos da amostra sem que estes tivessem conhecimento de que o seu trabalho viria a integrar o presente estudo, não sendo portanto influenciados *à priori* por esta situação.

O processo de análise de conteúdo passou, numa primeira fase, por uma leitura integradora, com o objectivo de obter uma compreensão geral do discurso produzido e, ao mesmo tempo, tomarem-se notas de margem relativas a conceitos desvendados pela e na informação, que se tinha por relevante no quadro conceptual de referência e fundamentador do presente estudo. Estas notas de margem constituem a fase final que

permitiram a organização, sistematização, compreensão e produção das inferências relativas às questões investigativas.

Reconhecendo-se que o que se pretende é a análise de ideias e não de palavras, foi necessário fazer um levantamento de segmentos textuais, dos quais se destacam os conceitos-chave.

Nesta perspectiva recorreremos maioritariamente a excertos mais longos (nomeadamente no que toca os *portfolios* reflexivos), pelo facto de, fora de contexto e fragmentados, poderem perder significado.

O sistema de categorias utilizado e respectiva definição é o seguinte:

SISTEMA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE	
QUESTIONÁRIOS	PORTFOLIOS
C1	Motivação para inscrição no curso de pós-graduação (razões que fundamentam a escolha do curso de mestrado)
C2	Experiência anterior, relativamente à estratégia <i>portfolio</i> reflexivo (primeiro contacto com o conceito <i>portfolio</i>)
C3	Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa (razões para optar ser avaliado através da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo)
C4	Sentimentos e expectativas iniciais (maiores receios na elaboração e entrega da primeira reflexão)
C5	Factores de activação do desenvolvimento pessoal (factores que contribuíram mais para a activação do desenvolvimento na dimensão pessoal)
C6	Factores de activação do desenvolvimento profissional (factores que contribuíram mais para a activação do desenvolvimento na dimensão profissional)
C7	Relação supervisa vertical (características da relação supervisa, que facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional)
C8	Reflexão partilhada (com os colegas) (contributos da partilha das reflexões com os colegas)
C9	Construção do <i>portfolio</i> : factores positivos (factores positivos relacionados com o processo de construção do <i>portfolio</i> reflexivo)
C10	Transferência da experiência (razões para transferir a experiência de aprendizagem <i>portfolio</i> reflexivo para a prática profissional. Aspectos a mudar)

C11	Factores promotores de autoconhecimento (factores que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento de si próprio)
C12	Factores promotores de desenvolvimento da profissionalidade (factores que contribuíram para o desenvolvimento da sua profissão)
C13	Sentimentos e percepções finais relativas à estratégia (sentimentos experienciados aquando da entrega do <i>portfolio</i> reflexivo)
C14	Estrutura conceptual do <i>portfolio</i> (fases da sua elaboração) (o <i>portfolio</i> está concluído ou que está apenas a começar?)
C15	Natureza complexa da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo (estratégia de formação, avaliação ou supervisão?)

Quadro I – Sistema de categorias de análise

7. Procedimentos de validação

Conforme já foi referido, este estudo não tem, pelas suas características, pretensões de generalização. A informação recolhida foi sujeita a um processo de cruzamento de fontes, sujeitos e técnicas de recolha de dados.

Teve-se ainda em atenção que, no uso da técnica análise de conteúdo, não existem fórmulas exclusivas, pelo que as categorias poderão ser (re)elaboradas de acordo com o conteúdo das respostas obtidas.

Antes da aplicação do questionário, foi elaborado um questionário piloto a três elementos do curso de mestrado em Gestão Curricular (área de Ciências), por forma a validar o mesmo. Os elementos seleccionados para constituírem esta amostra piloto não integram (de forma directa) a amostra final e foram seleccionados, tendo em conta essa mesma qualidade.

Antes do final do ano lectivo 2003/2004 a equipa investigativa (investigadora e orientadora) contactou os sujeitos participantes, solicitando-lhes autorização para a análise dos seus *portfolios* reflexivos, agora como instrumento de investigação. A disponibilidade manifestada e a troca de endereços electrónicos facilitaram a comunicação e a brevidade da mesma entre todos os elementos e a investigadora.

Expressou-se o compromisso da investigadora no sentido de salvaguardar o anonimato de todos os participantes e garantir a confidencialidade da informação e o respeito pela privacidade e pela particularidade de cada um e das suas histórias de vida.

²⁹ Embora a investigadora esteja integrada no curso de mestrado em Gestão Curricular, não fará parte da amostra representativa, na procura de um olhar mais distanciado e isento.

³⁰ Simões (1996: 49), denominando a pesquisa interpretativa de investigação heurística, reconhece que este tipo de investigação é sustentado pela introdução da dimensão subjectiva e caracteriza-se, sobretudo, por “incidir mais sobre os significados que são atribuídos à experiência, em vez de procurar identificar as estruturas principais que é possível identificar e que tipificam essa mesma experiência”.

³¹ Leia-se relativamente nova em Portugal.

³² Refira-se, contudo, que se trata de uma estratégia muito valorizada e recomendada no quadro do que se vem designando como processo de Bolonha.

Capítulo 2

1. Análise e interpretação dos dados

1.1. Questionário: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo um

No seguimento das metodologias apontadas anteriormente foram aplicados onze questionários ao **subgrupo um**³³, tendo sido obtidas sete respostas.

Parte I

Caracterização do subgrupo um: curso de mestrado em Gestão Curricular/Línguas	
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Idades compreendidas entre os 25 e os 49 anos (25, 28, 31, 33, 37, 40 e 49).
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as respondentes pertencem ao género feminino.
Situação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Todas são professoras do Ensino Básico/Secundário, área de Línguas (Português, Inglês, Francês e Alemão). • Duas professoras não estão colocadas; duas exercem a sua profissão há nove anos; uma professora há 13; outra há catorze e outra há vinte e sete.
C1 – Motivação para a inscrição no curso de pós-graduação (razões que fundamentam a escolha do curso de mestrado)	<ul style="list-style-type: none"> • Três professoras referem que a principal razão para a escolha do curso se prendeu com o “<i>desejo pelo enriquecimento profissional</i>”, sendo que uma destas respondentes aponta também “<i>questões de ordem pessoal</i>”. • São ainda apontadas razões como: “<i>importância fulcral do currículo na vida escolar</i>” (sua reflexão e mudança); “<i>necessidade de formação para aperfeiçoar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem</i>”; “<i>necessidade de actualização ao nível da Gestão Flexível do Currículo</i>”; “<i>gosto pela área de gestão e administração escolar</i>”; “<i>disponibilidade de tempo</i>”; “<i>gosto pela área de Educação, especialmente Currículo e Didáctica</i>”.

Quadro II – Caracterização do subgrupo um

Parte II

Quanto à primeira questão da **parte dois** (fase inicial) do questionário:

C2 – Experiência anterior relativamente à estratégia *portfolio* reflexivo

No passado ano lectivo teve oportunidade de elaborar um “*portfolio* reflexivo” no âmbito de uma das disciplinas do seu curso. Já alguma vez tinha contactado com o conceito?
Se respondeu sim à questão anterior, em que contexto?

Num total de sete elementos, constatámos que **cinco** nunca tinham contactado com o conceito *portfolio*. As respondentes que já tinham contactado com o conceito *portfolio* referem os contextos em que esse contacto ocorreu:

“Já contactei com o conceito, mas não nos moldes dessa disciplina (Teoria e Desenvolvimento Curricular). Duas turmas minhas (uma do básico e outra do secundário) elaboraram um *portfolio* de línguas, que é bastante diferente deste” (Resp. A).

“No curso de especialização que fiz na Escola Superior de Educação de Coimbra” (Resp. D).

Os contextos em que este (reduzido) contacto ocorreu parece nada ter a ver com a compreensão desta estratégia tal como se compreende neste estudo. Podemos concluir que a disciplina “*Teoria e Desenvolvimento Curricular*”³⁴ permitiu o primeiro contacto das respondentes com a referida estratégia de formação e, por isso, terá despertado a curiosidade e a motivação das mesmas para algo que, possivelmente, consideraram e “leram” como **novidade**. Este factor

poderá (ou não) ter sido condicionante, contribuindo para a aceitação (ou rejeição) da estratégia, isto porque a novidade e a diferença causam sempre reacções diferentes de indivíduo para indivíduo, suscitando (ou não) a sua curiosidade.

C3 – Motivação para a opção quanto à estratégia avaliativa (razões para optar pela estratégia *portfolio* reflexivo enquanto instrumento de avaliação)

Quais as razões que o (a) levaram a optar pela estratégia “*portfolio* reflexivo” enquanto instrumento de avaliação?

Quando inquiridas sobre esta questão, a grande maioria (5) refere que o fizeram por aquele “*ser um método novo e inovador e porque também queriam ver o resultado da experiência*” e, por isso, “*optaram pelo portfolio reflexivo por se tratar de um desafio*”.

“*possibilidade de reflectir de uma forma diferente* e mais aprofundada os conceitos abordados na aula*” (Resp. C);

• **Inovação**³⁹

“*por se tratar de uma modalidade diferente* de elaborar e organizar um trabalho*” (Resp. A);

“*à medida que se vai construindo permite-nos fazer uma reflexão* sobre a nossa aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazer a autocorreção**” (Resp. D);

• **Reflexão**
• **Autocorreção**

“*O portfolio reflexivo permitir-me-ia evoluir à minha própria “velocidade”*, ou seja, poderia investigar e estudar, e simultaneamente ser avaliada pelo meu desenvolvimento e dedicação pelo “feedback”* que obteria da professora*” (Resp. E);

• **Princípio da personalidade**
•• **ritmos pessoais**
• **Supervisão vertical**

“*porque achei que seria um processo de aprendizagem e avaliação contínuas* e que valorizava também a sensibilidade pessoal* com que cada um de nós fazia as suas aprendizagens. Por outro lado, escrever sobre as mesmas, seria um gosto (gosto de escrever). Para além disso, não conhecia, foi uma forma de experimentar algo novo*³⁵” (Resp. F).*

• **Avaliação contínua**

Parece ser possível salientar que, de facto, a **novidade** e a **diferença** levaram estas professoras a optar por esta estratégia, enquanto instrumento de formação/avaliação da disciplina “Teoria e Desenvolvimento Curricular”. Algumas respondentes valorizaram, ainda, o facto desta estratégia respeitar: o **ritmo de cada um** (gestão flexível e integrada do currículo); a **continuidade do processo avaliativo** (avaliação contínua e não apenas em momentos pré-determinados como acontece hoje nas escolas com os testes de avaliação sumativa); a **sensibilidade** e a **personalidade** (respeito pela pessoa que aprende e pelas suas histórias de vida – *princípio da singularidade/personalidade*); o “**diálogo**” (*feedback*) **constante entre professor-aluno** (possibilidade de correcção e de aperfeiçoamento conceptual em “tempo útil”).

C4 – Sentimentos e expectativas iniciais (maiores receios na elaboração e entrega da primeira reflexão)

Encontrou dificuldades na elaboração e entrega da primeira reflexão?

Se respondeu sim, quais os seus maiores receios?

Quanto a esta questão, cinco das respondentes referem que tiveram dificuldades na entrega da primeira reflexão. A totalidade referiu que sentiu receio de que “*aquilo que apresentaram não correspondesse às expectativas da professora*” e que este receio se ficou a dever “*ao facto de acharem que deveriam ter lido mais e aprofundado mais o conhecimento*”.

“*Antes de mais por se tratar de um documento ao qual não estávamos habituados a organizar para uma disciplina, com a agravante de servir para a avaliação. Depois surgiu a dúvida: que informação incluir na reflexão?*” (Resp. A);

“Gosto muito de escrever, mas o portfolio não é exactamente o mesmo que um diário, embora tenha algumas características. Contudo, o meu maior receio era expor-me e não saber se iria “cair no ridículo”; além disso, teria de justificar as minhas observações e reflexões com pesquisa bibliográfica, o que nem sempre é fácil, particularmente quando nos afastámos um pouco do papel de estudantes” (Resp. E);

• Princípio da personalidade

“Senti receio de não ter compreendido correctamente o que se pretendia com o “portfolio reflexivo” e, conseqüentemente, da minha primeira reflexão não ser como se pretendia que fosse. Tive dificuldade em torná-la pessoal/reflexiva” (Resp. F).

Podemos inferir que o sentimento de receio relativo à entrega da primeira reflexão se ficou também a dever ao efeito de novidade da proposta e ao facto das mestrandas considerarem a construção do *portfolio reflexivo* como uma **estratégia de avaliação/formação/supervisão**, que desconheciam e que, portanto, **receavam não ter compreendido correctamente**. As incertezas e as dúvidas são também justificadas pela consciencialização, por parte das mestrandas, de que a **avaliação** poderia ser (em caso de opção) um dos objectivos desta estratégia e pelo receio de **“cair no ridículo”**, não só pela exposição de traços da sua personalidade, mas também pela insegurança no que diz respeito ao rigor das pesquisas desenvolvidas e à selecção dos temas, que abordavam no seu processo reflexivo.

Parte III

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

Quais os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto pessoa?

Quanto à primeira questão da **parte três** do questionário, as

respondentes eram convidadas a ordenar de 1 a 3, por ordem de preferência, as hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 era o nível superior e 3 o nível inferior.

Os resultados alcançados foram os seguintes:

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Conteúdos da disciplina	(1)	(1)	(3)
“Feedback” do professor	(2)	(1)	(1)
Partilha de opinião com os colegas	(1)	(1)	(1)
Elaboração das reflexões	(1)	(2)	(2)
Produção escrita das narrativas pessoais	(2)	(2)	-----

Quadro III – Factores de activação do desenvolvimento pessoal
(subgrupo um/Línguas)³⁶

Destas, as sugestões seleccionadas em primeira escolha e no conjunto das estratégias seleccionadas encontram-se “o *feedback do professor*” e “a *produção escrita das narrativas pessoais*”, o que nos permite pensar que o acompanhamento contínuo e a supervisão atenta e constante foram factores muito valorizados. As mestrandas reconhecem que para haver progresso é necessário desenvolver um “*diálogo*” com o professor/formador ao longo do processo formativo, porque as estratégias avaliativas mais tradicionais (como sejam os testes de avaliação sumativa/exames) não dão tempo ao formando para a (re)reflexão e para a correcção individualizada e progressiva dos conceitos. Ao destacarem a “*produção escrita das narrativas pessoais*”, salientam a importância do registo escrito, corroborando a opinião dos autores que salientam a importância da escrita no processo de construção de conhecimento.

Estes resultados parecem, igualmente, sugerir que as respondentes, ao deixarem de parte a categoria “a *partilha de opinião com os colegas*” (categoria menos seleccionada), colocam a descoberto a realidade vivida nas escolas e na própria vida de cada

um. As pessoas vivem cada vez mais fechadas no seu mundo, deixando de parte o trabalho cooperativo e colaborativo para respeitarem e seguirem apenas os seus interesses e as suas necessidades. Nesta realidade, a voz do “**nós**” deixa de ser ouvida e é, progressivamente, substituída por um “**eu**”, o que poderá, eventualmente, comprovar que o “*princípio do efeito multiplicador da diversidade*” é ainda pouco compreendido, pelo menos nesta relação de supervisão horizontal que relaciona cada formando com os seus pares.

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

Considerando a construção progressiva do seu *portfolio* reflexivo, assinale, por ordem de preferência, os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto profissional.

Quanto a esta questão, os resultados alcançados foram os seguintes:

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Conteúdos da disciplina	(1)	(3)	(1)
Estratégias desenvolvidas na disciplina	(2)	-----	(1)
Troca de experiências com os colegas	(2)	(2)	(1)
Construção das reflexões	-----	(1)	(2)
Transposição dos conceitos para as práticas	(2)	(1)	(2)

Quadro IV – Factores de activação do desenvolvimento profissional (subgrupo um/Línguas)

Os resultados alcançados parecem sugerir que, quando questionadas sobre a importância da estratégia *portfolio* reflexivo para o seu desenvolvimento profissional, as respondentes valorizam aspectos específicos da formação. Assim, as categorias consideradas

mais importantes foram “*as estratégias desenvolvidas na disciplina*”, “*a troca de experiências com os colegas*”, a “*transposição dos conceitos para as práticas*” e “*os conteúdos da disciplina*”.

As estratégias desenvolvidas na disciplina são valorizadas, talvez por se apresentarem, novamente, como novidade e como possível desafio desencadeador de curiosidade activa³⁷. A “*troca de experiências com os colegas*” é agora bastante valorizada (o que não aconteceu quando as mestrandas foram questionadas relativamente ao contributo da estratégia *portfolio* reflexivo para o seu desenvolvimento enquanto pessoas), provavelmente pelo facto de as respondentes terem consciência de que, enquanto profissionais, a aprendizagem e a evolução acontece com maior riqueza e eficiência quando o trabalho é desenvolvido por um grupo que trabalha cooperativa e colaborativamente. Mas será que isto acontece na realidade? A subcategoria “*partilha de opiniões com os colegas*” não foi privilegiada na dimensão **pessoa** e, ao ser considerada na dimensão **profissão**, poderá levar-nos a pensar que as respondentes apresentam uma concepção que ainda não compreende as duas dimensões numa relação indissociável.

É de salientar, também, que na **dimensão profissional**, a prática e a aplicabilidade são processos supervalorizados, tal como acontece com os “*conteúdos da disciplina*” aos quais é reconhecida especial importância. Reconhece-se que o esforço reflexivo tem particular incidência na análise das práticas desenvolvidas pelas professoras nos seus contextos de intervenção.

A subcategoria menos seleccionada e, portanto, menos valorizada foi “*a construção das reflexões*”, como fase final de um processo reflexivo que havia sido compreendido nas fases anteriores.

C7 – Relação supervisiva vertical (características da relação supervisiva que facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional)

A relação supervisiva (a cargo da docente da disciplina) ao longo do processo foi facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Se respondeu sim à questão anterior, indique as características dessa relação que considera mais relevantes.

Quanto a esta questão, de acordo com a grande maioria das respondentes (seis) a relação supervisiva (a cargo da docente da disciplina) ao longo do processo foi facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Apenas uma respondente considerou que a relação supervisiva não foi facilitadora desse desenvolvimento.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Construção negociada da personalidade e da autonomia.	-----	(1)	(1)
Disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões.	(1)	(1)	(1)
Sugestões e leituras apontadas pela supervisora.	-----	(1)	(3)
Oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões.	-----	(3)	(1)
Supervisão contínua, dialogada e partilhada , que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica.	(5)	-----	-----

Quadro V – Relação supervisiva vertical e o desenvolvimento pessoal e profissional (subgrupo um/Línguas)

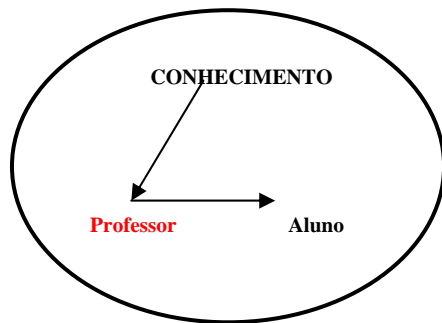
De acordo com os resultados, as subcategorias mais seleccionadas foram, de forma mais evidente, a “*supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a*

estrutura temporal e ecológica” e “*a oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões*”, bem como “*as sugestões e as leituras apontadas pela supervisora*”. Parece que os resultados indiciam que as respondentes começam já a valorizar o “*princípio da construção colegiada*” (Sá-Chaves, 2002: 504), como “**processo de construção partilhada de sentidos e de conhecimento**”.

Depreende-se, pela não referência, que as subcategorias “construção negociada da pessoalidade e da autonomia” e “disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões” foram as menos valorizadas pelos formandos e, portanto, consideradas como as características menos relevantes.

Estes resultados poderão revelar que as respondentes valorizam, principalmente, aspectos que, nos dias de hoje e numa perspectiva paradigmática mais tradicional, ainda continuam a ser pouco privilegiados pelo nosso sistema educativo. O sistema de formação/avaliação/supervisão não valoriza o contexto onde as aprendizagens ocorrem, nem tão pouco possibilita a correcção “*em tempo útil*”, isto porque os formandos têm apenas uma possibilidade, o teste de avaliação/exame, onde as falhas são penalizadas e qualquer nova tentativa não é possível. Cabe aqui uma retoma dos princípios que fundamentam este estudo, questionando se a supervisão curricular levada a cabo pelo professor/formador do sistema educativo dos dias de hoje, será verdadeiramente *contínua, dialogada e partilhada* ou se, pelo contrário, se manterá dirigista, prescritiva e pontual.

Que supervisão curricular hoje?



OU

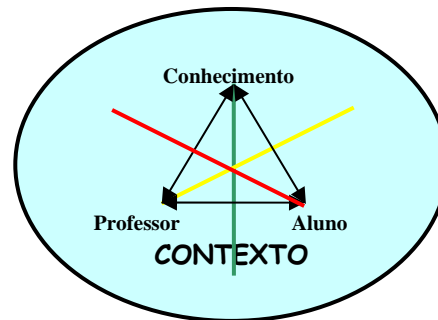


Figura 4 – Supervisão curricular directiva e pontual

Figura 5 – Supervisão curricular ecológica e sistemática

A supervisão curricular directiva e pontual está a cargo do docente. O contexto é percebido como alheio à dinâmica e determinação dos contextos e a aprendizagem processa-se num só sentido, vertical, de professor para aluno.

A supervisão curricular ecológica e sistemática processa-se de forma contínua, dialogada e partilhada. Integrante e integradora e que estabelece relações dinâmicas com o contexto que se pretende progressivamente mais interagido e vivo. A aprendizagem processa-se em vários sentidos, num jogo de constantes avanços e recuos negociados, tal como se referiu na primeira parte deste estudo.

C8 – Reflexão partilhada com os colegas (contributos da partilha das reflexões)

Questão nº 4:

O *portfolio* reflexivo é um documento singular, uma “peça única” que pode apresentar uma dimensão intimista. Partilhou as suas reflexões com os seus colegas de curso?

Se respondeu sim à questão anterior, quais os principais contributos dessa partilha?

Quanto aos resultados, seis respondentes afirmaram ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso e apenas uma mestranda declara nunca o ter feito.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Análise crítica das reflexões, tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos.	(1)	(1)	(1)
Sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões.	(4)	-----	-----
Ajuda na leitura dos comentários da supervisora.	-----	(1)	-----
Consciencialização para os pontos fortes e fracos.	-----	(3)	(2)
Possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor (alheio ao sentimento de autoria), permitindo o reequacionamento.	(1)	(1)	(3)

Quadro VI – Reflexão partilhada com os colegas (subgrupo um/Línguas)

Apesar das respondentes não privilegiarem a subcategoria “partilha de opinião com os colegas” enquanto dimensão propiciadora do seu desenvolvimento, enquanto pessoas, (cf. Quadro III) a maior parte das mestrandas afirma, agora, ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso, o que poderá ser interpretado como uma subtil contradição nas respostas das respondentes.

As respondentes assinalaram como principais contributos dessa partilha as subcategorias “sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões”, “consciencialização para os pontos fortes e fracos” e “possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor (alheio ao sentimento de autoria), permitindo o reequacionamento”. De facto, parece ser evidente que, embora as respondentes só considerem a “partilha de opinião com os colegas” fundamental na dimensão profissional, reconhecem que a troca/discussão de ideias com o(s) Outros(s) contribui para o

aparecimento de novas ideias, para a **valorização dos pontos fortes**, para o **desvendar dos pontos fracos**, bem como para **uma leitura distanciada do sentimento de orgulho** que, muitas vezes, não permite que o autor se dê conta dos seus erros. De acordo com os resultados alcançados, parece ser evidente que as perspectivas alheias e a influência do Outro são fundamentais para o desenvolvimento do *princípio da consciencialização*, através da aferição e do espelhamento com outras perspectivas, pois reconhece-se que **“os fenómenos da consciência são essenciais na construção do conhecimento pessoal”** (Sá-Chaves, 2002: 505).

Desvalorizadas pelas respondentes são as categorias *“ajuda (pelos colegas) na leitura dos comentários da supervisora”* e *“análise crítica das reflexões, tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos”*, desvalorização essa implícita na não referência, o que sugere que o diálogo com a supervisora é bastante claro, não levantando dúvidas no que concerne à descodificação de conceitos e sugestões por ela apontados.

Parte IV

C9 – Construção do *portfolio*: factores positivos (factores positivos relacionados com o processo de construção de um *portfolio* reflexivo)

Questão nº 1

Num processo de reflexão distanciada, indique os factores positivos que lhe parecem relacionados com o processo de construção de um *portfolio* reflexivo.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ausência de regras e de normas directivas.	-----	-----	(1)
Possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade	(5)	-----	(2)
Reflectir por escrito aquilo que não ousamos dizer em <i>voz alta</i> .	-----	(1)	-----
Reflectir e receber um feedback contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”.	(1)	(1)	(3)
Memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância.	(1)	(5)	(1)

Quadro VII – Construção do *portfolio* reflexivo: factores positivos
(subgrupo um/Línguas)

As subcategorias que as respondentes mais privilegiaram foram a “*possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade*”, “*a memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância*” e “*possibilidade de reflectir e de receber um feedback contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”*”.

Estes resultados parecem evidenciar, novamente, que os aspectos mais valorizados pelas respondentes são a **personalidade**, a **individualidade**, a **compreensão e a (des)construção de conceitos (em detrimento da simples memorização)** e a **possibilidade de reflectir constante e continuamente**. Trata-se de dimensões da competência reflexiva que parecem continuar a ser colocadas em segundo plano pela sociedade, pelo sistema educativo e pela forma como todos (ou quase todos) vemos e experienciamos a própria vida.

Podemos induzir que as respondentes anseiam descobrir e contribuir para a sustentação de uma **perspectiva crítico-reflexiva** (Sá-Chaves, 2003b) que coloca a tónica no “*fazer aprender alguma*

coisa a alguém” (Roldão, 1998: 81), levando em linha de conta o contexto em que as aprendizagens ocorrem e exigindo do professor uma capacidade de (re)pensar as suas atitudes, de reflectir e de disposição para a mudança, assumindo-se um ser em permanente (re)construção. Esta ânsia pela descoberta do “eu”, pela articulação compreensiva de conhecimentos em detrimento da mera memorização e a vontade de reflectir contínua e continuamente poderá ser um indício de fuga à realidade que, ainda se vive, e que se orienta por uma **perspectiva tradicional** (Sá-Chaves, 2003b).

Parece estar também aqui evidenciado o *princípio da humanização* (Sá-Chaves, 2002: 505) que valoriza e salvaguarda o direito à diferença (“*possibilidade de dar espaço e voz à **personalidade e individualidade***”, “*a memorização deixa de ter especial relevância para que a **criatividade** (...) ganhe maior importância*”) e o *princípio da singularidade*, bem como a importância do questionamento constante, enquanto possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

As subcategorias menos valorizadas, surgidas através da não-referência, foram: “*ausência de regras e de normas directivas*” e “*reflectir por escrito aquilo que não ousamos dizer em voz alta*”. Poderemos, talvez, inferir que os formandos estão habituados à rigidez das normas (paradigma tradicional em que o nosso sistema educativo ainda vive) e ao registo escrito (resultante da sua formação inicial em Línguas), sendo, portanto, subcategorias desvalorizadas, pois já constituem parte integrante das vivências dos sujeitos.

C10 – Transferência da experiência (razões para transferir a experiência de aprendizagem *portfolio* reflexivo para a prática profissional. Aspectos a mudar)

Questão nº 2

Quando tiver oportunidade de usar com os seus alunos a estratégia *portfolio* reflexivo, o que pensa mudar? Concretize os aspectos a alterar e explicita as suas razões.

As respondentes (seis) afirmaram que, em primeiro lugar, deveriam “*levar em linha de conta a faixa etária dos alunos e fazer as devidas adaptações*”. Apenas uma mestranda não respondeu a esta questão. Assim:

“*Para uma avaliação adequada e adaptada ao nível de ensino em questão, não exigiria um número tão elevado de reflexões, visto que a carga horária dos alunos e a sua faixa etária não permite um trabalho tão exaustivo.*

“*Forneceria vários exemplos de reflexões uma vez que penso ser fundamental esclarecer devidamente os alunos relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados e acredito, além disso, no método demonstrativo no processo de ensino-aprendizagem*” (Resp. C);

“*Terá que ser adaptado ao nível etário/ao nível de aprendizagem de língua dos alunos e à sua apetência pelo mesmo*” (Resp. G);

“*Segundo o que tenho observado, os alunos limitam-se a colocar no seu portfolio os documentos da disciplina: testes, fichas de trabalho e trabalhos de casa. Poucos são aqueles que investigam e **reflectem** sobre o seu estudo. Seria, portanto, essa a minha insistência, para que **tomassem consciência** do porquê de aprender línguas*” (Resp. E);

“*Ainda é cedo para pensar nisso*” (Resp. D);

“*Na faixa etária dos meus alunos (9/12) é difícil um portfolio reflexivo*

• Conceito de Gestão e de Desenvolvimento curricular flexível

• Princípio da consciencialização

mas penso que seguiria os mesmos moldes, mas à medida que fossem necessários ajustamentos seriam feitos com a intervenção e opinião de todos (e dos alunos), pois poderiam eles sugerir temas e reflectir sobre experiências pessoais” (Resp. B);

• Gestão curricular flexível e integrada

“Não sei o que mudaria. Tudo dependerá do momento em que o implementar, assim como do público alvo” (Resp. A).

• Dimensão curricular instituinte

As respondentes, ao afirmarem que irão ter em consideração a “faixa etária / nível de desenvolvimento” e proceder aos necessários “ajustamentos (que dependerão do momento),” quando tiverem oportunidade de usar com os seus alunos a estratégia *portfolio* reflexivo, evidenciam que, na sua opinião, o ensino deverá ser sustentado por uma atitude de **flexibilidade cognitiva** e por uma concepção de **gestão curricular flexível**, que estejam de acordo com o “contexto vivencial”³⁸ (cognitivo, social, emocional, somático, ecológico, cultural, etc) do aluno, bem como com a sua “*apetência*” para a aprendizagem.

Os resultados parecem, também, sugerir que as respondentes já estão a usar o “*princípio da consciencialização*”, numa reflexão pró-activa, relativamente às suas práticas futuras, pois, de acordo com as mestrandas, os alunos deverão, antes de tudo, “*reflectir*” para, numa fase posterior, serem capazes de “*tomar consciência*” das suas aprendizagens e usá-las atempada e oportunamente. Trata-se com efeito de uma transposição, feita com salvaguarda das especificidades contextuais e pessoais das novas circunstâncias.

Quanto à questão nº 5, da parte IV que, uma vez mais, retoma a transferência da estratégia para a prática profissional:

Pensa transferir esta experiência de aprendizagem para a sua prática profissional?

Se respondeu sim à questão anterior, indique as razões principais.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Privilegio a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização.	(3)	-----	(2)
Existe a possibilidade de “ correção ” em tempo útil.	-----	(1)	(2)
Criatividade, personalidade e individualidade ganham especial relevância.	(2)	(4)	-----
Maior empenho , uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria.	-----	(1)	(2)
Documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão (possibilidade de se voltar a ler após alguns anos).	(2)	(1)	(1)

Quadro VIII – Transferência da experiência (subgrupo um/Línguas)

Relativamente a esta questão, todas as respondentes afirmam pensar transferir esta experiência de aprendizagem (*portfolio* reflexivo) para a sua prática profissional, ainda que com algumas adaptações. Sendo assim, as subcategorias mais privilegiadas foram “*porque privilegio a **compreensão dos conceitos e não tanto a memorização***”; “*porque a **criatividade, a personalidade e a individualidade ganham especial relevância***”; “*porque é um **documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão***”.

As respondentes têm consciência de que o *portfolio* reflexivo é um documento inacabado (“porque é um documento que sobrevive ao tempo”) que incentiva “formas de crescimento individual divergente, pessoal e criativo” (Sá-Chaves, 2000b: 21) e “contínuas e múltiplas possibilidades de (re)leitura e (re)reflexão”.

O *portfolio* reflexivo, ainda que constituindo uma derivação do *dossier*, revela perspectivas de uso diferentes. De facto, as respostas parecem igualmente evidenciar que o desenvolvimento de

um *portfolio* reflexivo, tal como é sustentado por Sá-Chaves (2000b: 21-23), tem um enfoque formativo, continuado, reflexivo e compreensivo (“*porque privilegio a **compreensão dos conceitos e não tanto a memorização***”; “*porque é um documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a **possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão***”). A construção de um *portfolio* reflexivo permite a compreensão do indivíduo na estrutura temporal e ecológica, despoletando, em simultâneo, comparações entre momentos de aprendizagem e de crescimento diferentes.

Do *portfolio* constarão documentos identificados como os melhores, mas também as tentativas falhadas, os constrangimentos, as angústias, “enfim, a carga de afectos e de (des)afectos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais de formando e formador” (Sá-Chaves, 2000b: 22), tendo em vista que a escolha dos momentos e as reflexões incluídas supõem uma auto-reflexão constante.

As subcategorias menos valorizadas, implícitas na referência pouco significativa, e no que diz respeito às razões para transferir a experiência de aprendizagem “*portfolio* reflexivo” para a prática profissional, foram: “*porque desta forma existe a possibilidade de “correção” em tempo útil*” e “*porque desta forma poderá haver maior empenho, uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria*”.

Torna-se, assim, bastante evidente que a construção e desenvolvimento do *portfolio* reflexivo encontra significado ao nível da formação pessoal e profissional e não tanto no desenvolvimento do sentimento de autoria (que não é considerada importante para a (re)construção de conhecimento), bem como a possibilidade de constante reformulação e reconceptualização.

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

De que forma o processo de construção do “*portfolio reflexivo*” contribuiu para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento?

Do discurso das respondentes, e relativamente a esta questão central do estudo, salienta-se o seguinte:

“reflecti sobre conceitos e aspectos do meu desenvolvimento curricular, reequacionando as minhas práticas e aplicando os conhecimentos que ia adquirindo ao longo das aulas” (Resp. C);

• Paradigma da reflexividade crítica

“O portfolio reflexivo permitiu-me através da reflexão pessoal desenvolver-me como pessoa e aprofundar muito os conhecimentos pelas leituras que fiz, pelo processo de escrita, reescrita” (Resp. G);

• Princípio da consciencialização

“A construção do portfolio reflexivo ajudou-me a activar e desenvolver os meus conhecimentos acerca da temática em estudo. Na verdade, o conhecimento é algo em constante (des)actualização e como tal, também o portfolio é um produto inacabado, ou seja, algo que permite a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão. (...) É necessário estarmos empenhados e motivados para que aprendamos algo e, simultaneamente, contribuamos com algo de novo para a escola, para os nossos alunos e, até mesmo, para as nossas vidas” (Resp. E);

• Princípio do inacabamento

• Princípio da continuidade da formação
• Princípio da auto-implicação

“O portfolio reflexivo é um instrumento de diálogo entre o formador e o formando. Este carácter de oportunidade confere a esta metodologia uma importância capital, na medida em que permite ao formando fazer uma auto-reflexão da sua aprendizagem e, conseqüentemente, aprofundar os seus conhecimentos” (Resp. D);

• Supervisão vertical
• carácter dialógico
• Princípio da consciencialização

“Foi na construção do portfolio que “acordei” para alguns conceitos adormecidos, descobri novos nas leituras e transformei outros, na partilha de experiências com os colegas” (Resp. B);

• Princípio do efeito multiplicador da diversidade

“Os conceitos adquiridos acima de tudo permitiram a activação e

desenvolvimento do conhecimento. De seguida a evolução sofrida de reflexão para reflexão. Finalmente, o feedback da professora exerceu bastante influência no processo de consolidação de alguns conceitos e, por conseguinte, na construção do conhecimento” (Resp. A);

- Princípio da consciencialização
- Supervisão vertical

“O portfolio tornou-me uma pessoa mais consciente e mais reflexiva, relativamente a questões várias da gestão curricular e permitiu reflectir acerca de conceitos que desconhecia (ou nunca tinha pensado). Ajudou-me a autoconhecer-me enquanto pessoa e profissional” (Resp. F).

- Princípio da personalidade
- Metacognição

De acordo com as respondentes, o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu profundamente para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento. Em jeito de síntese, porque terá proporcionado:

- A **reflexão pessoal** contínua e um consequente reequacionamento e questionamento constantes como fundamento do desenvolvimento da competência reflexiva – **princípio da humanização; princípio da personalidade** - (“*reflecti (...) reequacionando*” – Resp.C; “*processo de escrita e reescrita*” – Resp. G; “*permite a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão*” – Resp. E; “*permite ao formando fazer uma auto-reflexão da sua aprendizagem*”- Resp. D; “*reflectir acerca de conceitos que desconhecia (ou nunca tinha pensado)*”- Resp. F);
- O reconhecimento de que a todo o momento emerge nova informação e novo conhecimento (perspectiva construtivista) – **princípio de inacabamento** e, consequente, **princípio da continuidade da formação**; - (“*o conhecimento é algo em constante (des)actualização (e, como tal, também o portfolio é um produto inacabado)*” – Resp. E);
- O empenhamento e a motivação pessoal, bem como a auto-implicação do “eu” – **princípio da auto-implicação do formando** - (“*empenhados e motivados*” – Resp. E; “*permite ao formando fazer uma auto-reflexão da sua aprendizagem*”

- Resp. D; “*autoconhecer-me enquanto pessoa e profissional*” – Resp. F; “*evolução sofrida de reflexão para reflexão*”- Resp. A);
- A vontade de inovar, de transformar a realidade e de partilhar essa inovação com os outros – ***princípio de transformabilidade*** e de compromisso com a mudança, que exige competências de reflexão na, sobre e para a própria acção - (“*contribuamos com algo de novo*” – Resp.E);
 - O diálogo constante (supervisão contínua, dialogada e partilhada) entre professor-formando –***princípio do efeito multiplicador da diversidade*** - (“*portfolio reflexivo é um instrumento de diálogo*” – Resp. D; “*feedback da professora exerceu bastante influência no processo de consolidação de alguns conceitos e, por conseguinte, na construção do conhecimento*” – Resp. A);
 - A tomada de consciência e o “acordar” para novas perspectivas e formas de ver e de interpretar o mundo – ***princípio da consciencialização*** - (“*Foi na construção do portfolio que “acordei*” – Resp. B; “*O portfolio tornou-me uma pessoa mais consciente*” – Resp. F)

C12 – Factores promotores do desenvolvimento da
profissionalidade

Sentiu que “se conhecia” e que aprofundava o conhecimento acerca da sua profissão? Explícite.

Quanto à questão nº 4, todas as mestrandas (7) sentiram que o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu para o seu **autoconhecimento** e, conseqüentemente, para o aprofundamento do seu conhecimento sobre a sua profissão.

“Sim, porque reflecti **realmente** sobre a minha prática profissional, descobrindo que talvez nunca o tivesse feito tão seriamente e **surpreendendo-me** à medida que ia escrevendo as minhas reflexões” (Resp. C);

- Paradigma da reflexividade crítica

“Muito. Foi esse **o meu grande momento do mestrado**, aprofundar o conhecimento profissional, **validar as práticas que fazia através de teoria que fui adquirindo**” (Resp. G);

- Princípio da transformabilidade
 - Aplicabilidade prática

“Sim, (...), contribuiu para clarificar a minha noção de aprendizagem, a qual pressupõe que estas **façam sentido**, de modo a que haja uma real e efectiva aprendizagem. Quando estamos **empenhados e motivados**, aprendemos mais e melhor e, simultaneamente, **contribuímos com algo de novo para a escola, para os nossos alunos e, até mesmo, para as nossas vidas**” (Resp. E);

- Princípio da consciencialização
- Princípio da auto-implicação
- Princípio da transformabilidade

“Sim. Porque os conteúdos dos portfolios contribuem para **aprofundar o conhecimento de si próprio numa dimensão de metacognição**” (Resp. D);

- Princípio da personalidade

“Sim, porque senti mais ainda que o mundo não pára, e nós enquanto vivemos aprendemos e **todos os dias aprendemos coisas novas**, tanto em relação a **aspectos pessoais como profissionais**. A vida é um processo em constante mudança e **nós somos um pião que circula em todas as direcções**. Dei por mim a **reflectir sobre acções e palavras que possivelmente antes seriam banais**” (Resp. B);

- Princípio da continuidade da formação
- Aprofundamento do nível reflexivo

“As reflexões que foram surgindo permitiram inconsciente ou talvez **conscientemente** perceber que **a minha prática profissional é diferente**. O que desconhecia eram os nomes dos conceitos” (Resp. A”);

- Paradigma da reflexividade crítica
- Princípio da consciencialização

“Sem dúvida. **O portfolio proporcionou-me momentos profundos de reflexão** que me permitiu conhecer-me melhor (como pessoa e como professora) e aprofundar alguns conhecimentos/conceitos a nível da Gestão Curricular – nomeadamente na relação professor-aluno” (Resp. F).

- Princípio da personalidade
 - (1ª pessoa do singular: emergência do eu)

De um modo global, as respostas a esta questão confirmam os resultados e as ilações retiradas das respostas à questão anterior. De facto, parece ser evidente que as mestrandas, mais uma vez, consideraram que o desenvolvimento do *portfolio* reflexivo activou a **capacidade crítico-reflexiva** que se pretende contínua, constante, profunda e efectiva (“*reflecti realmente*” – Resp. C; “*aprofundar o conhecimento de si próprio numa dimensão de metacognição*” – Resp. D; “*reflectir sobre acções e palavras*” – Resp. B; “*O portfolio proporcionou-me momentos profundos de reflexão*” – Resp. F).

É igualmente claro que, tal como aconteceu com as respostas à questão anterior, uma das preocupações das respondentes é **innovar**, transformar e **mudar a sua realidade profissional e pessoal**, numa perspectiva muito desejável de compromisso com a mudança (“*contribuímos com algo de novo para a escola, para os nossos alunos e, até mesmo, para as nossas vidas*” - Resp. E; “*todos os dias aprendemos coisas novas*” – Resp. B).

O **empenho** e a **motivação pessoal**, que ocorreu através da sensibilização e da relação supervisiiva, são, novamente, valorizados, sendo que a **auto-implicação** do formando parece desempenhar uma função determinante no processo de **autoconhecimento** (“*Quando estamos empenhados e motivados, aprendamos mais e melhor*” – Resp. E).

A **tomada de consciência** justifica e atribui sentido às aprendizagens (“*façam sentido*” – Resp. E; “*conscientemente perceber que a minha prática profissional é diferente*” – Resp. A) que, cada vez mais, se pretendem como forma de articulação entre teoria e prática, tal como foi evidenciado pelas respostas dadas à questão dois, da parte três do questionário (Cf. Quadro III) (“*o meu grande momento do mestrado (...) validar as práticas que sentia através da teoria que fui adquirindo*” - Resp. G).

As respostas parecem revelar que as mestrandas sentiram que “se conheciam” e que aprofundavam verdadeiramente o seu

conhecimento acerca da profissão, à medida que iam (re)construindo o seu *portfolio* reflexivo. Enquanto escreviam as suas reflexões, iam-se “*surpreendendo*” consigo próprias (Resp. C), o que poderá ter provocado um **efeito auto-revelador** da personalidade para cada sujeito. Se “*nós somos um pião que circula em todas as direcções*” (Resp. B), que gira para trás, para a frente, em movimentos de avanço e recuo constantes e de regresso ao ponto de partida, então a (re)construção de um *portfolio* reflexivo poderá contribuir para que o nosso movimento em espiral (como um “pião”) ganhe sentido e encontre novas “tonalidades”.

Importa, no entanto, questionarmo-nos se terá sido a sua verdadeira identidade que estas pessoas foram descobrindo. E também se o *portfolio* reflexivo poderá revelar a “identidade para o Outro” ou a “identidade para si”, conforme relembra Correia (2004: 33-34). Afinal, a formação e o trabalho, quando reflectidos em ambientes geradores de qualidade, são os grandes indutores de possíveis reelaborações identitárias e estes indivíduos, no caso em estudo, têm plena consciência dessa mutabilidade.

C13 - Sentimentos e percepções finais relativas à estratégia

(sentimentos experienciados aquando da entrega do *portfolio* reflexivo para avaliação)

No momento em que entregou o seu *portfolio* reflexivo para avaliação que tipo de sentimentos experienciou.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Sentimento de orgulho	(1)	(1)	(1)
Sentimento de tarefa cumprida	-----	(2)	(2)
Sentimento de autoria	-----	(4)	(2)
Sentimento de alívio	-----	-----	(1)
Sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional	(6)	-----	-----

Quadro IX - Sentimentos e percepções finais (subgrupo um/Línguas)

As subcategorias mais seleccionadas pelas mestrandas foram o “*sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional*”, o “*sentimento de autoria*” e o “*sentimento de tarefa cumprida*”, sendo que a respondente F afirma que após a entrega do *portfolio* reflexivo para avaliação experienciou um “*nostalgia antecipada (pena de não poder ficar com o portfolio para mim)*”. As respondentes parecem reconhecer que o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo implica o desenvolvimento da pessoa e do profissional que coexistem em cada indivíduo. Ao experienciarem “o sentimento de tarefa cumprida” reconhecem que **foram capazes de ultrapassar as suas angústias e incertezas para se transformarem em autoras e construtoras do seu próprio percurso de vida**. Talvez por isso a respondente F afirme que tem “*pena de não poder ficar com o portfolio*”.

As subcategorias “**sentimento de alívio**” e o “**sentimento de orgulho**” quase não são seleccionadas pelas respondentes, o que poderá representar um indício de que as respondentes não consideraram o trabalho *portfolio* reflexivo como uma tarefa exaustiva, incomportável ou tão-pouco motivo de orgulho, relevando outros aspectos da estratégia.

C14 – Estrutura conceptual do *portfolio* (fases da sua elaboração)

E neste momento, sente que finalizou o seu *portfolio* ou que está apenas a começar? Em qualquer das situações, explicita as suas razões.

Apesar de haver não respondentes, a maior parte das mestrandas considera que não finalizou o *portfolio*, mas que a experiência desenvolvida foi apenas o início de um processo estrutural do pensamento e que estão apenas a começar o que se **estenderá por toda a sua vida.**

“Estou a começar, uma vez que tomei consciência de que a reflexão acerca do meu desenvolvimento curricular é fundamental para combater a constante (e saudável) desatualização e para melhorar a minha prática profissional” (Resp. C);

- Princípio da consciencialização
- Princípio da continuidade da formação
- Princípio da transformabilidade

“Estou apenas a começar... mas estou” (Resp. G);

*“Julgo ainda estar a começar. O conhecimento é algo em constante (des)atualização e como tal, também o **portfolio** é um produto inacabado, ou seja, algo que **permite a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão** (possibilidade de se voltar a ler após alguns anos)”* (Resp. E);

- Princípio do inacabamento
- Princípio da continuidade da formação

*“Para um bom profissional **a tarefa de construção do portfolio não acaba nunca**, porque os portfolios permitem a auto-investigação dos seus próprios modos de pensar, de organizar, de estruturar e de aprender a desenvolver novas competências”* (Resp. D);

- Princípio do inacabamento
- Princípio da auto-regulação

*“Claro que não terminei, apenas está concluído um capítulo de uma fase e **muitas outras virão, novas e outras aprofundadas**”* (Resp. B);

*“Sinto que aquele portfolio foi apenas um começo. **Agora que compreendo o que realmente significa, pretendo dar-lhe continuidade...** A nossa vida é um portfolio sempre aberto e com folhas em branco para*

- Princípio da consciencialização

preencher com as nossas experiências e reflexões. Como profissional, penso dar continuidade a este processo (ainda que reconheça que a vida não permite fazê-lo sempre que queremos)” (Resp. F).

• **Princípio da continuidade da formação**

De acordo com as respondentes, o processo reflexivo nunca acaba, (re)começa a cada momento e pressupõe a tomada de consciência de que o conhecimento está em constante e contínua desatualização, devendo, por isso, ser um processo desenvolvido ao longo da vida, como se do crescimento pessoal e profissional se tratasse – **princípio da consciencialização; princípio do inacabamento** (“Estou a começar, uma vez que tomei consciência que a reflexão acerca do meu desenvolvimento curricular é fundamental para combater a constante (e saudável) desatualização e para melhorar a minha prática profissional” - Resp. C; “O conhecimento é algo em constante (des)atualização e como tal, também o **portfólio é um produto inacabado**, ou seja, algo que **permite a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão**” - Resp. E; “Para um bom profissional a tarefa de **construção do portfólio não acaba nunca (...)**” - Resp. D; “Sinto que aquele portfólio foi apenas um começo. **Agora que compreendo o que realmente significa, pretendo dar-lhe continuidade (...)**” - Resp. F).

As respostas das mestrandas parecem igualmente evidenciar que o **princípio da transformabilidade** é fundamental, reconhecendo a capacidade de mudança e de transformação do saber e do próprio indivíduo (“Claro que não terminei, apenas está concluído um capítulo de uma fase e **muitas outras virão, novas e outras aprofundadas**” - Resp. B).

Os **princípios da humanização**, da **personalidade**, da **auto-implicação do formando** e da possibilidade de regulação dos processos, parecem igualmente emergir através das respostas das mestrandas (“Sinto que aquele portfólio foi apenas um começo. **Agora que compreendo o que realmente significa, pretendo dar-lhe**

continuidade... A nossa vida é um portfolio sempre aberto e com folhas em branco para preencher com as nossas experiências e reflexões. Como profissional, penso dar continuidade a este processo (ainda que reconheça que a vida não permite fazê-lo sempre que queremos)” - Resp. F). De facto, temos oportunidade de ouvir uma voz, um eu que se desvela, que se auto-implica na(s) aprendizagem(ns) e que pretende “preencher as folhas em branco da sua vida” que é diferente da de todos os outros indivíduos e de si mesma em cada momento. Isto mesmo é confirmado por Grilo, J. e Machado, C. (in Sá-Chaves, 2005: 44) que, recorrendo a uma metáfora de Saramago, afirmam “atenção este portfolio leva um professor dentro”.

C15 – Natureza complexa da estratégia *portfolio* reflexivo

Considera o *portfolio* reflexivo uma estratégia de:

Subcategorias	
Formação	(7)
Avaliação	-----
Supervisão	(1) – enquanto segunda escolha

Quadro X – Natureza complexa do *portfolio* reflexivo (subgrupo um/Línguas)

No que se refere a esta questão, todas as respondentes consideraram que o *portfolio* reflexivo é uma estratégia de formação e duas respondentes chegam mesmo a deixar comentários adicionais a este respeito:

“De formação sem margem de dúvida” (Resp. A);

De formação “no sentido de aprendizagem contínua” (Resp. F).

• Princípio da continuidade da formação

O respondente B refere ainda que, fazendo uma segunda escolha consideraria o *portfolio* reflexivo, como uma estratégia de avaliação. Porém, nenhuma respondente declara considerar o *portfolio* reflexivo enquanto estratégia exclusivamente de supervisão, talvez por considerarem que, antes de tudo, o desenvolvimento do *portfolio* reflexivo contribuiu para a sua formação e crescimento pessoal e profissional e, apenas numa segunda análise, terá sido percebido como instrumento de avaliação e de supervisão desse mesmo processo de crescimento.

A partir da resposta unânime das mestrandas, podemos concluir que para estas respondentes a experiência *portfolio* terá sido fundamental e determinante para a sua formação e crescimento pessoal e profissional.

1.2. Questionário: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo dois⁴⁰

A este segundo grupo foram distribuídos catorze questionários, tendo sido obtidas sete respostas.

Parte I

Caracterização do subgrupo dois: curso de mestrado em Supervisão/Educação Visual e Tecnológica e Saúde	
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Idades compreendidas entre os 33 e os 43 anos (33, 36, 37, 41, 43 e dois elementos com 39)
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas um elemento do sexo masculino, os restantes pertencem ao género feminino
Situação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco respondentes são professores de Educação Visual e Tecnológica, sendo um assessor de direcção e outro possui, simultaneamente, formação profissional como professor e como arquitecto; dois respondentes são profissionais da área de Saúde (enfermeiros). • Dois docentes de EVT exercem a sua profissão há sete anos; um há doze anos; outro há quinze anos e um respondente é docente há vinte e um anos. • Os profissionais da área de Saúde exercem a sua profissão há largos anos, sendo um enfermeiro há dezasseis anos e outro há dezoito.
C1 - Motivação para a inscrição no curso de pós-graduação (razões que fundamentam a escolha do curso de mestrado)	<ul style="list-style-type: none"> • Três professores de Educação Visual e Tecnológica referem que a principal razão para a escolha do curso se prendeu com o desejo de evoluir pessoal e profissionalmente: <i>“desejo pelo crescimento profissional e pessoal”</i> (Resp. 2); <i>“formação pessoal e valorização profissional”</i> (Resp. 3); <i>“aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências para o exercício profissional”</i> (Resp. 1). • Um docente refere que escolheu o curso por <i>“exclusão de partes – pretendia em primeira opção o curso de mestrado em Multimédia”</i> (Resp. 4) e outro docente afirma que a sua escolha foi <i>“devido ao meu percurso profissional, porque ao</i>

	<p><i>longo dos anos fui exercendo cargos que na minha perspectiva contemplavam a supervisão” (Resp. 5).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Um respondente da área de Saúde declara que a sua opção teve como fundamento “<i>a consciência que não detinha conhecimentos de supervisão e que necessitaria de os ter para desempenhar o papel de supervisora pedagógica de alunos, para o qual tinha sido convidada” (Resp. 6) e o outro respondente da mesma área refere que “não conhecia o curso, nem ninguém que o tivesse frequentado, no entanto ao fazer pesquisa na net, atraiu-me o seu conteúdo programático” (Resp. 7).</i>
--	--

Quadro XI - Caracterização do subgrupo dois

Parte II

C2 – Experiência anterior relativamente à estratégia *portfolio* reflexivo

No passado ano lectivo teve oportunidade de elaborar um *portfolio* reflexivo no âmbito de uma das disciplinas do seu curso. Já alguma vez tinha contactado com o conceito?
Se respondeu sim à questão anterior, em que contexto?

Quanto à primeira questão e analisando as respostas, verificámos que quatro respondentes nunca tinham contactado com o conceito *portfolio* em outro contexto, que apenas três o tinham feito, resultado em muito semelhante àquilo que se passou com o subgrupo um. Os respondentes que já tinham contactado com o conceito *portfolio* referem os contextos em que esse contacto ocorreu:

“*Portfolio artístico, para apresentação da actividade artística” (Resp. 3);*

“*No âmbito do curso de Formação Especializada em Supervisão de*

Estágio Clínicos” (Resp. 6);

“*No âmbito da Licenciatura em Arquitectura*” (Resp. 1);

De salientar que dois destes respondentes conheciam o conceito *portfolio* no âmbito da formação artística, pois a sua formação inicial tem raízes nas artes, contexto ao qual, numa fase inicial da teorização desta estratégia, era muito referenciado, pois servia como arquivo dos melhores trabalhos de índole profissional, mas não apresentava carácter reflexivo, nem formativo.

C3 – Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa (razões para optar pela estratégia *portfolio* reflexivo enquanto instrumento de avaliação)

Quais as razões que o (a) levaram a optar pela estratégia *portfolio* reflexivo enquanto instrumento de avaliação?

Quando questionados, a maior parte dos respondentes afirma ter sido atraído pelo factor **novidade**, pelo **registo escrito** e pelas **potencialidades criativas e reflexivas** deste instrumento, tal como aconteceu com o subgrupo um. Assim:

“*Pela abrangência e multiplicidade de abordagens, pela indução à reflexão e pela verbalização através da escrita*” (Resp. 1);

- **Aprofundamento reflexivo**
- **Escrita como necessidade**

“*Porque (e desconhecendo a estratégia referida) afigurou-se-me como uma excelente estratégia para o desenvolvimento (e reconhecimento) do meu próprio pensamento, para a possível emergência de um pensar crítico-reflexivo sobre as temáticas em questão, bem como a possibilidade de uma contínua (in)formação*” (Resp. 2);

- **Princípio da consciencialização**
- **Princípio da continuidade da formação**

“*Essencialmente o conduzir-me ao saber de uma forma mais profunda e séria. Embora muito mais trabalhoso, penso que aprendemos muito mais e poderemos usufruir da nossa criatividade quer na vertente escrita, quer na vertente pictórica*” (Resp. 3);

- **Princípio da consciencialização**

“Os argumentos apontados pela docente da disciplina” (Resp. 4);

• **Relação supervisiva vertical**

“O facto de *querer experimentar um novo instrumento de avaliação*” (Resp. 5);

• **Novidade e curiosidade como factores determinantes nas escolhas**

“As *noções, ainda que rudimentares, (...) nomeadamente, das possibilidades inovadoras deste instrumento no que diz respeito: ao feedback da professora em tempo útil; à valorização da correcção em detrimento da punição; à valorização da personalidade; à avaliação em função das reais transformações da pessoa e não dos conhecimentos que memorizou e à possibilidade de nos conhecermos a nós próprios, pela exploração e reflexão sobre as nossas práticas, conceitos, valores e afectos que lhes estão subjacentes*” (Resp. 6);

• **Princípio da auto-regulação**

• **Princípio da pessoalidade**

• **Princípio da auto-implicação**

• **Princípio da humanização**

“Atraiu-me muito mais esta forma de avaliação do que a tradicional frequência em que os *conhecimentos são estudados normalmente na véspera e depois são esquecidos*” (Resp. 7).

• **Paradigma da reflexividade crítica por oposição ao paradigma tradicional, que apenas valorizava a memorização**

Tal como aconteceu com o grupo analisado anteriormente, os respondentes, maioritariamente, afirmam que a sua escolha se prendeu fundamentalmente com a possibilidade de inovar e de, talvez pela primeira vez, serem avaliados de forma diferente (“*O facto de querer experimentar um novo instrumento de avaliação*” - Resp. 5; “*As noções, ainda que rudimentares, (...) nomeadamente, das possibilidades inovadoras deste instrumento*” - Resp. 6).

Os respondentes parecem reconhecer que este instrumento potencia e valoriza a pessoa/autor, bem como o contexto em que se movimenta, o seu ritmo, a sua sensibilidade ao mundo, a sua criatividade e originalidade. Uma vez mais, os *princípios da singularidade/pessoalidade* e da *humanização* parecem emergir (“*Embora muito mais trabalhoso, penso que aprendemos muito mais e poderemos usufruir da nossa criatividade quer na vertente escrita, quer na vertente pictórica*” - Resp. 3; “*(...) à valorização da personalidade; à avaliação em função das reais transformações da pessoa e não dos conhecimentos que memorizou e à possibilidade*

de nos conhecermos a nós próprios (...)” - Resp. 6). Os respondentes parecem revelar que cada vez mais, é necessário conhecer a pessoa que existe e que se auto-implica em qualquer tipo de trabalho, reconhecendo que através da construção de *portfolio* a criatividade pode encontrar caminhos através do registo escrito e/ou pictórico, dimensão pouco ou nada valorizada no subgrupo um. O que, aliás, por se tratar de um subgrupo constituído por elementos com formação inicial na área das Línguas, não deixa de ser um pouco estranho.

A formação deverá ser um processo contínuo e gradual (“(...) *como a possibilidade de uma contínua (in)formação*” - Resp. 2) e para que isso ocorra é fundamental que o formando se consciencialize das suas aprendizagens, não supervalorize a memorização em favor da reflexão constante e contínua, que permite a compreensão (“(...) *pela indução à reflexão (...)*” - Resp. 1; “*excelente estratégia para o desenvolvimento (e (re)conhecimento) do meu próprio pensamento, para a possível emergência de um pensar crítico-reflexivo (...)*” - Resp. 2; “*Essencialmente o conduzir-me ao saber de uma forma mais profunda e séria (...)*” - Resp. 3; “(...) *à avaliação em função das reais transformações da pessoa e não dos conhecimentos que memorizou e à possibilidade de nos conhecermos a nós próprios (...)*” - Resp. 6).

A relação supervisiva vertical (carácter dialógico), enquanto processo de retro-alimentação do processo formativo, (*feedback*) **constante entre professor-aluno** e a possibilidade de correcção e de aprofundamento conceptual progressivo, que este instrumento potencia parece igualmente atrair os respondentes que consideram que a correcção e a reflexão sobre a própria reflexão anterior deverão ser os objectivos primordiais e não tanto a punição (“(...) *ao feedback da professora em tempo útil; à valorização da correcção em detrimento da punição (...)*” - Resp. 6).

Tal como Veiga Simão (2002: 414) adianta a avaliação de

determinadas estratégias que conduzem à aprendizagem (reportando-se a estratégias de correção) “consistem em dar *feedback* individual a cada um dos alunos, chamando a atenção para os pontos onde errou, onde não errou, o que devia ter feito, em corrigir em conjunto, diagnosticar os aspectos onde os alunos devem melhorar ou onde têm lacunas...”.

C4 – Sentimentos e expectativas iniciais (maiores receios na elaboração e entrega da primeira reflexão)

Encontrou dificuldades na elaboração e entrega da primeira reflexão?

Se respondeu sim, quais os seus maiores receios?

Quanto a esta questão, apenas um respondente afirma que não teve dificuldades na entrega da primeira reflexão. Três mestrandos afirmam que tiveram receio que aquilo que apresentaram não correspondesse às expectativas da professora (tal como aconteceu no subgrupo um) e duas respondentes declararam que o receio residia no começar a escrever e enfrentar a folha de papel em branco.

“De não estar correcta, ou seja, medo de não ser aquilo o pretendido. Muita insegurança no conteúdo do texto e na própria apresentação”

(Resp. 3);

“Não corresponder às expectativas que em mim eram depositadas”

(Resp. 4);

“Não ter a certeza se o que estava a apresentar correspondia ao pedido”

(Resp. 5);

“O medo de me expor e não ser compreendida, o medo da elaboração de juízos de valor, relativamente a mim, que não correspondessem à realidade” (Resp. 6);

• Princípio da personalidade

“Não foram propriamente receios, mas uma enorme dificuldade em começar a escrever; em “colocar” no papel o enorme “caos” em que me encontrava, então” (Resp. 2);

“Não sabia como elaborar, por onde começar, nem sobre o que haveria de falar” (Resp. 7)

De salientar que no subgrupo dois, ao contrário do que se passou com o anterior, os respondentes referem que têm algum receio de começar a escrever e de enfrentar a folha de papel em branco, expressando dúvidas no que diz respeito ao conteúdo e à forma do seu texto escrito. Parece ser evidente que o subgrupo um não expressa tantos receios neste domínio, uma vez que, tendo uma formação inicial na área das Línguas, poderá, num primeiro momento, afigurar-se como vantagem no processo de construção e desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo. Mas será essa uma razão?

Tal como se verificou no subgrupo um, também existe neste grupo algum receio de se ser mal interpretado ou mal compreendido (*“O medo de me expor e não ser compreendida, o medo da elaboração de juízos de valores, relativamente a mim, que não correspondessem à realidade”* - Resp. 6), isto porque a produção de narrativas implica alguma exposição da personalidade.

Parte III

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

Quais os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto pessoa?

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Conteúdos da disciplina	(2)	-----	(3)
“Feedback” do professor	(1)	(5)	(1)
Partilha de opinião com os colegas	-----	(1)	(1)
Elaboração das reflexões	(3)	(1)	-----
Produção escrita das narrativas pessoais	(1)	-----	(2)

**Quadro XII – Factores de activação do desenvolvimento pessoal
(subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)**

De entre as hipóteses apresentadas, os respondentes apontaram a “*elaboração das reflexões*”, os “*conteúdos da disciplina*” e o “*feedback do professor*” como os factores que mais contribuíram para a activação e desenvolvimento da dimensão pessoal. Tal como aconteceu com o subgrupo um, os respondentes consideram fundamental e determinante o diálogo constante entre formador-formando.

Apesar de considerarem a “*elaboração das reflexões*” como factor determinante na consciencialização acerca da personalidade, a subcategoria “*produção escrita das narrativas pessoais*” já não é tão valorizada, talvez porque a formação inicial do subgrupo dois não está tão enraizado no registo escrito, mas talvez no registo pictórico (professores de Educação Visual e Tecnológica) e no registo oral (enfermeiros que, além do mais, têm que na sua prática de cuidados, usar a linguagem oral).

De igual modo, os resultados parecem revelar que a subcategoria “*partilha de opinião com os colegas*” continua a ser pouco valorizada (tal como aconteceu no subgrupo um). Ou os respondentes desvalorizam o “*princípio do efeito multiplicador da diversidade*”, ou sentiram o processo *portfolio* reflexivo como possibilidade de revelar as suas histórias e de revelar o seu eu mais pessoal apenas à supervisora.

A categoria “*produção escrita das narrativas pessoais*” é

igualmente desvalorizada, traduzindo um pouco os receios iniciais do subgrupo dois no que diz respeito ao registo escrito, talvez por não estarem tão habituados a escrever, porque a sua formação inicial prende-se com a área da Saúde e da Educação Visual e Tecnológica.

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

Considerando a construção progressiva do seu *portfolio* reflexivo, assinale, por ordem de preferência, os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto profissional.

Quanto a esta questão, os resultados alcançados foram os seguintes:

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Conteúdos da disciplina	(2)	(1)	(4)
Estratégias desenvolvidas na disciplina	-----	(3)	(1)
Troca de experiências com os colegas	-----	(1)	-----
Construção das reflexões	(2)	-----	(1)
Transposição dos conceitos para as práticas	(3)	(2)	(1)

Quadro XIII – Factores de activação do desenvolvimento profissional (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

De entre as hipóteses apresentadas, os mestrandos salientaram “a transposição dos conceitos para as práticas”, a “construção das reflexões”, os “conteúdos da disciplina” e as “estratégias desenvolvidas na disciplina” como factores mais poderosos. Estes resultados são em grande parte semelhantes aos resultados alcançados no subgrupo um, que valorizava os conteúdos e as estratégias como características inovadoras, diferentes e, por isso, potenciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Porém, ao contrário do que se verificou com o subgrupo um, a “*troca de experiências com os colegas*” continua a não ser valorizada, retratando um pouco o clima de isolamento e individualismo que ainda marca as classes profissionais. A troca e a partilha de opiniões e pontos de vista não são ainda considerados factores determinantes para activação do desenvolvimento profissional.

Tal com aconteceu no subgrupo um, na **dimensão profissional** a prática e a aplicabilidade dos conceitos são supervalorizadas.

C7 – Relação supervisiva vertical (características da relação supervisiva que facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional)

A relação supervisiva (a cargo da docente da disciplina) ao longo do processo foi facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Se respondeu sim à questão anterior, indique as características dessa relação que considera mais relevantes.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Construção negociada da personalidade e da autonomia.	(2)	(1)	(2)
Disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões.	----	(3)	(1)
Sugestões e leituras apontadas pela supervisora.	(1)	(1)	----
Oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões.	-----	-----	(3)
Supervisão contínua, dialogada e partilhada , que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica.	(4)	(2)	(1)

Quadro XIV - Relação supervisiva vertical e o desenvolvimento pessoal e profissional (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

À semelhança do que aconteceu com o subgrupo um, todos os respondentes do subgrupo dois consideraram que a relação supervisiva (a cargo da docente da disciplina), ao longo do processo, foi facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A respondente 3 chega mesmo a afirmar que a relação supervisiva “*foi bastante importante e promoveu esses desenvolvimentos*”, pessoal e profissional.

De acordo com os resultados, as subcategorias mais seleccionadas foram, de forma mais evidente, a “*supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica*”, a “*construção negociada da personalidade e da autonomia*”, a “*disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões*” e a “*oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões*”.

- Relação supervisiva vertical
- Princípio do efeito multiplicador da diversidade
- Princípio da personalidade
- Princípio da transformabilidade

Os resultados parecem revelar ainda que os respondentes reconhecem que o desenvolvimento pessoal e profissional depende também do contacto e da troca de ideias e opiniões com o formador,

que poderá desempenhar a função de um espelho que permite aferir o que de bom e o que de menos bom ocorre nos processos. O ser humano ao interagir com outros poderá multiplicar, ampliar, aprofundar e inovar as suas perspectivas, podendo, simultaneamente, transformar-se e alterar a sua visão do mundo e da vida.

Ao contrário do que acontece no subgrupo um, a subcategoria “*sugestões e as leituras apontadas pela supervisora*” não é muito valorizada. Fundamentais na relação supervisiva foram, de facto, os “diálogos” e as “conversas *secretas* escritas” entre professor-aluno.

C8 – Reflexão partilhada com os colegas (contributos da partilha das reflexões)

O *portfolio* reflexivo é um documento singular, uma “peça única” que pode apresentar uma dimensão intimista. Partilhou as suas reflexões com os seus colegas de curso?
Se respondeu sim à questão anterior, quais os principais contributos dessa partilha?

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Análise crítica das reflexões , tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos.	(3)	(2)	(1)
Sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões.	-----	(1)	(3)
Ajuda na leitura dos comentários da supervisora.	-----	-----	(1)
Consciencialização para os pontos fortes e fracos.	(1)	(2)	-----
Possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor (alheio ao sentimento de autoria), permitindo o reequacionamento.	(2)	-----	(1)

Quadro XV - Reflexão partilhada com os colegas (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

Seis respondentes afirmaram ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso e apenas uma mestranda declara nunca o ter feito, tal como aconteceu no subgrupo um.

Apesar dos respondentes não privilegiarem a subcategoria “partilha de opinião com os colegas” como dimensão propiciadora do seu desenvolvimento enquanto pessoas e enquanto profissionais (cf. Quadro XII e XIII), seis respondentes afirmam ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso. Uma das respondentes refere ainda que a partilha das reflexões com os colegas permitiu “o ler-se e deixar-se ler pelos outros/a possibilidade de uma hetero e co-reflexão e co-conhecimento”.

As respondentes assinalaram como principais contributos da partilha com os colegas as seguintes estratégias:

- “análise crítica das reflexões, tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos”,
- “possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor, permitindo o reequacionamento”,
- “consciencialização para os pontos fortes e fracos”,
- “sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões”.

• Princípio do efeito multiplicador da diversidade

• Princípio da consciencialização

De facto, parece ser claro que os respondentes reconhecem que as possibilidades do professor se desenvolver quer pessoal, quer profissionalmente, são largamente ampliadas pela influência de outras perspectivas, uma vez que estas propiciam o reequacionamento e a análise crítica. Tal como aconteceu no subgrupo um, os respondentes parecem revelar, ainda que de forma pouco consciente, que a influência do Outro poderá permitir **a emergência de novas ideias**, a **valorização dos pontos fortes** e o **desvendar dos mais frágeis**, pois tal exercício de aferição possibilita “*o ler-se e deixar-se ler pelos outros/a possibilidade de uma hetero e co-reflexão e co-conhecimento*” (Resp. 2).

A discussão de ideias e a troca de sugestões com o Outro contribui para o processo de consciencialização através do efeito de espelhamento que está na base da mudança, da transformação das perspectivas e do desenvolvimento pessoal e profissional.

À semelhança daquilo que aconteceu com o subgrupo um, a hipótese menos seleccionada e, portanto, menos valorizada foi “*ajuda na leitura dos comentários da supervisora*”. Pode-se, assim, inferir que os comentários da supervisora eram suficientemente claros, não sendo necessária a ajuda de outrem na sua descodificação.

Parte IV

C9 – Construção do *portfolio*: factores positivos (factores positivos relacionados com o processo de construção de um *portfolio* reflexivo)

Num processo de reflexão distanciada, indique os factores positivos que lhe parecem relacionados com o processo de construção de um *portfolio* reflexivo

No que se refere aos factores positivos relacionados com o processo de construção do *portfolio* reflexivo, os resultados são os

que a seguir se indicam.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ausência de regras e de normas directivas.	-----	(1)	(2)
Possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade	(5)	(1)	-----
Reflectir por escrito aquilo que não ousamos dizer em <i>voz alta</i> .	-----	(1)	(1)
Reflectir e receber um feedback contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”.	(2)	(2)	(1)
Memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância.	-----	(2)	(3)

Quadro XVI - Construção do *portfolio* reflexivo: factores positivos (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

As categorias que os respondentes deste grupo privilegiaram foram a “*possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade*”, “*possibilidade de reflectir e de receber um feedback contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”*” e “*a memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância*”.

- Princípio da personalidade
- Princípio da humanização
- Relação supervisiva vertical
- Princípio da consciencialização

Estes resultados parecem evidenciar, tal como aconteceu com o subgrupo um, que os aspectos mais valorizados pelos respondentes são a emergência da **personalidade**, a compreensão e a desconstrução de conceitos e a consequente **consciencialização para os aspectos bons e maus** e a possibilidade de “agir em tempo útil” para **transformar as realidades**.

As categorias menos valorizadas, desvendadas através da não-referência, foram exactamente as mesmas apontadas pelo subgrupo um: “*ausência de regras e de normas directivas*” e “*reflectir por*”

escrito aquilo que não ousamos dizer em voz alta”.

C10 – Transferência da experiência (razões para transferir a experiência de aprendizagem *portfolio* reflexivo para a prática profissional. Aspectos a mudar)

Quando tiver oportunidade de usar com os seus alunos a estratégia *portfolio* reflexivo, o que pensa mudar? Concretize os aspectos a alterar e explicita as suas razões.

Quanto a esta questão, quatro dos respondentes afirmaram que teriam que ter em atenção a faixa etária dos alunos e o contexto onde se movimentam, aliás como aconteceu com o subgrupo um. Alguns destaques sugerem que:

“A abertura implicada na estratégia de portfolio adoptada não merece reparos. Provavelmente, induzirei à materialização prática de alguns dos casos escritos através do seu ensaio e ou dramatização, como formas de partilha reflexiva com os alunos” (Resp. 1);

“Não penso fazer alterações, apenas adaptações tendo em conta a perspectiva ecológica. Não há necessidade de alterar uma estratégia quando ele funciona bem” (Resp. 7);

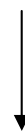
“Numa fase inicial não mudaria nada. Eventualmente, a sua aplicação (porque certamente seria aplicada a níveis de idade bastante inferiores, dado, neste momento, as idades dos meus alunos se situarem entre os 11 e os 14 anos) “ditar-me-ia” o que teria de alterar e o modo de o fazer (de forma a poder adaptá-la a este nível etário) (Resp. 2);

“Não encontro razões que me levem a acreditar que alguma mudança seria necessária. Entendo que as estratégias utilizadas, reflexões individuais e de grupo, por exemplo, foram profícuas” (Resp. 6);

“Adequar esta estratégia à idade dos alunos e ao contexto em que os mesmos estão inseridos” (Resp. 5);

• Paradigma da reflexividade crítica

• Princípio da personalidade
 • Princípio da contextualização
 • Determinação do meio envolvente: processo de gestão curricular flexível



• Desenvolvimento curricular (dimensão instituinte do currículo)

“Adaptar a exigência ao nível etário dos alunos a que se destina” (Resp. 4);

“Para já não penso mudar nada. Já comecei a utilizar com os meus alunos, mas admito que estes têm grandes dificuldades em se exprimir e por vezes fazem-no de uma forma muito superficial e muito prática, valorizando mais as suas relações entre os seus pares em detrimento dos conteúdos da disciplina. Mas creio que com “o tempo” irão conseguir valorizar esta estratégia *portfolio reflexivo*, pois permite-lhes muito mais criatividade e autonomia” (Resp. 3).

- Princípio da personalidade
- Dimensão instituída e instituinte do currículo (Gestão curricular flexível e integrada)

Ao afirmarem que irão ter em consideração a “faixa etária” e proceder a “*adaptações*” necessárias revelam que, tal como aconteceu com o subgrupo um, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser sustentado por uma atitude de **flexibilidade cognitiva** no desenvolvimento de um tipo de **gestão flexível de estratégias**, que estejam em consonância com o momento e espaço em que o aluno circula, bem como o seu processo de crescimento/humanização e com a sua própria personalidade, individualidade e diferença.

Um dos respondentes encontra-se já a explorar com os seus alunos a estratégia *portfolio* e refere que os alunos ainda estão numa fase bastante incipiente e superficial, porém, acredita que a continuidade do trabalho irá, certamente, contribuir para a revelação da personalidade e individualidade de cada um (“*Mas creio que com “o tempo” irão conseguir valorizar esta estratégia portfolio reflexivo, pois permite-lhes muito mais criatividade e autonomia*” - Resp. 3) e para um crescente desenvolvimento da pessoa que será autónoma e co-responsável pela sua aprendizagem. Parece interessante referir e assinalar este desfasamento nos processos de desenvolvimento individual dos participantes, tornando evidente que estes não defendem exclusivamente o uso de uma determinada estratégia, mas também de outros factores contextuais intrínsecos ao sujeito.

Quanto à questão nº 5, da parte IV que, uma vez mais retoma a transferência da estratégia para a prática profissional:

Pensa transferir esta experiência de aprendizagem para a sua prática profissional?
Se respondeu sim à questão anterior, indique as razões principais.

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Privilegio a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização.	(2)	(2)	(1)
Existe a possibilidade de “ correção ” em tempo útil.	-----	(4)	(1)
Criatividade, personalidade e individualidade ganham especial relevância.	(4)	-----	-----
Maior empenho , uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria.	(1)	(1)	(1)
Documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão (possibilidade de se voltar a ler após alguns anos).	-----	-----	(4)

Quadro XVII - Transferência da experiência (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

Todos os respondentes afirmam pensar transferir esta experiência de aprendizagem (*portfolio* reflexivo) para a sua prática profissional. Sendo assim, as razões mais apontadas foram “*porque a criatividade, a personalidade e a individualidade ganham especial relevância*”; “*porque desta forma existe a possibilidade de “correção” em tempo útil*”; “*porque privilegio a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização*”; “*porque é um documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão*”.

As respostas parecem evidenciar que, tal como aconteceu com

o subgrupo um, os respondentes consideram a estratégia *portfolio* reflexivo como uma possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente, uma possibilidade de “aprender com os próprios erros” e de tentar dar-lhes resposta através da compreensão efectiva (despoletada pela contínua reflexão) e não da mera memorização de conceitos. O desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo, de acordo com as respostas do subgrupo dois, deverá auto-implicar o sujeito que se consciencializa progressivamente da sua singularidade e da sua diferença, ou seja, da sua identidade.

Os princípios da *consciencialização*, da *pessoalidade* e da *auto-implicação* do eu parecem ganhar especial importância e relevo, porque, ao reconhecerem que o *portfolio* reflexivo é um documento *inacabado* (“*é um documento que sobrevive ao tempo*”), parece ser evidente que os respondentes pensam transferir esta experiência de aprendizagem para a sua prática profissional. Como uma estratégia de formação que coloca o enfoque no eu que “aprende a aprender”, que se auto-implica, que se consciencializa do seu processo ensino-aprendizagem e que, nesse processo, continuamente (re)constrói a sua identidade.

As respostas parecem, uma vez mais (e tal como aconteceu com o subgrupo um), evidenciar que os processos reflexivos inerentes à construção de um *portfolio* reflexivo, tal como é sustentado por Sá-Chaves (2000b: 21-23), têm um enfoque **formativo** (“*porque a criatividade, a personalidade e a individualidade ganham especial relevância*”), **continuado** (“*...existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão...*”), **reflexivo** (“*porque é um documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão...*”) e **compreensivo** (“*porque privilegia a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização*”). Ou seja, parecem confirmar as características que a autora refere como fundamentais numa nova filosofia e entendimento da formação.

A subcategoria menos privilegiada, tal como aconteceu com o subgrupo um, foi “*porque desta forma poderá haver maior empenho, uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria*”. Os respondentes não valorizam o sentimento de autoria, dando relevo especial aos contributos da estratégia para os seus processos de aprendizagem pessoal e profissional.

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

De que forma o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento?

Quanto aos factores promotores de autoconhecimento, os respondentes referem o seguinte:

“Contribuiu na medida em que me fez *pesquisar, reflectir e pensar promovendo o meu desenvolvimento quer pessoal quer profissional*” (Resp. 3);

- Paradigma da reflexividade crítica
- Desenvolvimento pessoal e profissional

“Num *processo doloroso de (des)construção do meu eu, penso que fiquei a conhecer-me melhor*” (Resp. 4);

- Princípio da personalidade
 - processo de revelação do EU

“Contribuiu de forma positiva, pois fez-me *entender os conceitos e não os memorizar, o que implicaria que estes fossem rapidamente para a “caixa do esquecimento*” (Resp. 5);

- Compreensão em detrimento da memorização

“A *análise reflexiva das práticas permitiu-me explorar saberes, conceitos, valores e afectos que nortearam tomadas de decisão. Por outro lado, a consciencialização das minhas zonas de “não saber” abriu-me as portas para o início da descoberta*” (Resp. 6);

- Princípio da consciencialização
 - despoleta a busca e a descoberta



“Na medida em que possibilitou uma *reflexão crítica (efectiva) sobre temáticas abordadas (ou delas emergentes) e, assim, a emergência do meu próprio entendimento e posicionamento face às mesmas*” (Resp. 2);

- potencia o princípio da personalidade

“A construção do portfolio facilitou um *mais profundo conhecimento de mim própria, que me deixou ter outra sensibilidade para captar os conteúdos, transpô-los para a prática e reflectir sobre essas práticas*” (Resp. 7);

- Princípio da personalidade
- Aplicabilidade prática

“Pela *intercepção de conceitos científicos, pela prática reflexiva e materialização no exercício profissional*” (Resp. 1).

- Desenvolvimento pessoal e profissional
 - Valorização da aplicabilidade e da materialização prática

Relevando a importância desta questão no âmbito do estudo, os respondentes referem que o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu profundamente para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento, porque terá promovido atitudes de pesquisa, de aprofundamento da competência reflexiva, do processo de questionamento e o desenvolvimento quer pessoal quer profissional (Resp. 3). As respostas parecem revelar que os participantes se enquadram na perspectiva crítico-reflexiva (Sá-Chaves, 2003b), ou no paradigma emergente tal como Alarcão (2001a: 101) se lhe refere. Trata-se de uma perspectiva na qual se considera o sujeito como construtor do seu próprio conhecimento que, por sua vez, deverá ser sempre desconstruído e questionado para, de seguida, ser reconstruído, mas a partir do próprio sujeito que investiga, que pesquisa e que reflecte constante e continuamente para agir de forma consequente (“*A análise reflexiva das práticas permitiu-me explorar saberes, conceitos, valores e afectos que nortearam tomadas de decisão...*” - Resp. 6). É de salientar a referência aos valores que, tal como os conceitos, norteiam a acção, atribuindo-lhe uma conotação ética.

O fundamental é que o formando “aprenda a aprender”, se questione a cada momento e se autonomize enquanto pessoa e profissional, considerando que a simples memorização implica a “*caixa do esquecimento*” (Resp. 5) e limita o processo de consciencialização.

Tal como aconteceu no subgrupo um, no qual os respondentes afirmam que o processo de construção do *portfolio* reflexivo foi um

“... *processo doloroso de (des)construção do eu...*” (Resp. 4), no subgrupo dois acrescenta-se que a construção do *portfolio* foi uma “...*evolução sofrida de reflexão para reflexão*” (Resp. A), tendo implicado o questionamento de crenças e de ideias tidas como certas e únicas e tendo também propiciado o reviver de momentos adormecidos e o questionamento de instantes considerados mais felizes.

Tal como aconteceu com o subgrupo um, ao (des)construir o seu eu, cada sujeito ter-se-á implicado num processo de autoconhecimento e de diálogo agitado e animado “*com os seus próprios botões*”⁴¹, reconhecendo que a construção do *portfolio* reflexivo potenciou o *princípio da humanização* e da *personalidade* que, por sua vez, abriram espaço ao *princípio da consciencialização*.

Ao tomar consciência das suas potencialidades e das suas fragilidades, reconhece-se que o sujeito poderá iniciar a descoberta de si e do mundo (“... *Por outro lado, a consciencialização das minhas zonas de “não saber” abriram-me as portas para o início da descoberta.*” - Resp. 6). Tal como aconteceu com o subgrupo um, parece ser evidente que os participantes consideram que o conhecimento de si mesmo despoleta a consciencialização (“*A construção do portfolio facilitou um mais profundo conhecimento de mim própria, que me deixou ter outra sensibilidade para captar os conteúdos, transpô-los para a prática e reflectir sobre essas práticas*” - Resp. 7) e de que a consciencialização potencia o desvendar do eu pessoal e profissional, factores dinâmicos e essenciais ao desenvolvimento metacognitivo.

O empenho e a motivação pessoal, bem como a auto-implicação do “**eu**” estão sempre presentes nas respostas deste subgrupo, tal como aconteceu no subgrupo um. Pode-se inferir que os respondentes aceitam a reflexão a que o *portfolio* reflexivo obriga como possibilidade de se conhecerem e de aprenderem na dupla dimensão pessoal e profissional (“*Contribuiu na medida em que me*

fez pesquisar, reflectir e pensar promovendo o meu desenvolvimento quer pessoal, quer profissional” - Resp. 3; “Num processo doloroso de (des)construção do meu eu, penso fiquei a conhecer-me melhor” - Resp. 4; “Contribui de forma positiva, pois fez-me entender os conceitos e não os memorizar...” - Resp. 5; “A análise reflexiva das práticas permitiu-me explorar saberes, conceitos, valores e afectos que nortearam tomadas de decisão. Por outro lado, a consciencialização das minhas zonas de “não saber” abriram-me as portas para o início da descoberta” - Resp. 6; “a emergência do meu próprio entendimento e posicionamento face às mesmas” - Resp. 2).

Ao referenciarem constantemente o exercício e o papel da **prática reflexiva**, os respondentes parecem relevar que o sujeito se constitui numa perspectiva de *inacabamento* e de *transformabilidade* e o reconhecimento de que, a todo o momento, emerge nova informação e novo conhecimento que deverá ser questionado e (re)reflectido e por vezes transformado, abrindo “as portas para o início da descoberta” (Resp. 6) (“Contribuiu na medida em que me fez pesquisar, **reflectir** e pensar, promovendo o meu desenvolvimento quer pessoal quer profissional” - Resp. 3; “A **análise reflexiva** das práticas permitiu-me explorar saberes, conceitos, valores e afectos que nortearam tomadas de decisão...” - Resp. 6; “Na medida em que possibilitou uma **reflexão crítica** (efectiva) sobre temáticas abordadas (ou delas emergentes)...” - Resp. 2; “Pela intercepção de conceitos científicos, pela **prática reflexiva** e materialização no exercício profissional” - Resp. 1).

**C12 – Factores promotores do desenvolvimento da
profissionalidade**

Sentiu que “se conhecia” e que aprofundava o conhecimento acerca da sua profissão? Explícite.

Quanto a esta questão, todas as mestrandas sentiram que o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu para o seu **autoconhecimento** e, conseqüentemente, para o aprofundamento do seu conhecimento sobre a sua profissão, tal como aconteceu no subgrupo um.

“Sim, através da auto-reflexão pude olhar-me de diferentes ângulos e aperceber-me de “erros” que procurei e procuro superar” (Resp. 4);

- Princípio da consciencialização
 - dos erros e conseqüente regulação

“Sim, porque ao reflectir sobre mim ou sobre o exercício da minha profissão tomo consciência da situação, tendo oportunidade de efectuar mudanças, caso seja necessário” (Resp. 5);

- Princípio da auto-implicação
- Princípio da consciencialização
- Princípio da transformabilidade
- Princípio da pessoalidade

“Sim, senti que cada vez me ia conhecendo melhor, ao mesmo tempo que dava espaço para o conhecimento do Outro. A análise de situações práticas levou-me por vezes a (re)conceptualizar e/ou consolidar as minhas certezas e, como tal (re)equacionar as minhas acções” (Resp. 6);

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade

“Sim, sem dúvida. Cada reflexão foi-me permitindo a percepção e o reconhecimento de mim mesma e consecutivamente do “onde” e do “como” poderia “ser melhor” e “fazer melhor”. Cada reflexão escrita permitiu-me reposicionar face ao meu conhecimento e ao meu desconhecimento, o que me impeliu a procurar “limar” o meu modo de ser e de “poder vir a ser” (Resp. 2);

- Princípio da consciencialização

- Princípio da transformabilidade

“Sim,... pelo exercício introspectivo da escrita “reflexiva” e pela reelaboração de conceitos e práticas decorrentes do processo global” (Resp. 1);

- Princípio da consciencialização

“Não, não me conhecia como pensava, e o conhecimento da minha

*profissão também não era tão profundo como julgava. As reflexões contínuas juntamente com os conteúdos adquiridos **permitiram ver com outros olhos** a dinâmica diária da minha profissão e ter em atenção aspectos simples, mas muito importantes que podem fazer toda a diferença na prestação de cuidados” (Resp. 7);*

• **Princípio da consciencialização**

*“Fez-me **pensar e reflectir** sobre alguns aspectos da minha profissão, e sobre toda a comunidade educativa. Penso que se **“abriu uma nova porta ao conhecimento”** (Resp. 3).*

• **Princípio da consciencialização**

As respostas a esta questão parecem confirmar as ilações retiradas das respostas à questão anterior. Os sujeitos parecem desvendar-se e auto-implicar-se neste processo de desenvolvimento pessoal e profissional que é o *portfolio* reflexivo – **princípio da auto-implicação** (“*Sim, através da auto-reflexão pude olhar-me de diferentes ângulos e aperceber-me de “erros” que procurei e procuro superar*”- Resp. 4; “*Sim, porque ao reflectir sobre mim ou sobre o exercício da minha profissão tomo consciência da situação, tendo oportunidade de efectuar mudanças, caso seja necessário*” - Resp. 5; “*Sim, sem dúvida. Cada reflexão foi-me permitindo a percepção e o reconhecimento de mim mesma e consecutivamente do “onde” e do “como” poderia “ser melhor” e “fazer melhor”. Cada reflexão escrita permitiu-me reposicionar face ao meu conhecimento e ao meu desconhecimento, o que me impeliu a procurar “limar” o meu modo de ser e de “poder vir a ser”* - Resp. 2).

De facto, parece ser evidente que os participantes consideraram que a elaboração e desenvolvimento do *portfolio* reflexivo activou a sua **capacidade crítico-reflexiva** e o seu **autoconhecimento**, justificados e potenciados pela consciencialização de que cada sujeito se pode “*olhar de diferentes ângulos e (se) aperceber de “erros”*” (Resp. 4), que poderão ser (re)reflectidos, (re)analizados, reequacionados e posteriormente superados/transformados – **princípio da transformabilidade** que despoleta a **continuidade da formação** (“*Sim, porque ao reflectir*

sobre mim ou sobre o exercício da minha profissão **tomo consciência da situação, tendo oportunidade de efectuar mudanças, caso seja necessário**” - Resp. 5).

A produção de conhecimento é um processo dinâmico e está constantemente a ser repensado/“contaminado” por nova informação que emerge a cada instante. Tal facto, coloca o sujeito face a um processo de constante e contínua reconceptualização e reequacionamento (“*Sim, através da auto-reflexão pude olhar-me de diferentes ângulos e aperceber-me de “erros” que procurei e procuro superar*” - Resp. 4; “...A análise de situações práticas levou-me por vezes a (re)conceptualizar e/ou consolidar as minhas certezas e, como tal (re)equacionar as minhas acções” - Resp. 6; “*Sim, sem dúvida. Cada reflexão foi-me permitindo a percepção e o reconhecimento de mim mesma e consecutivamente do “onde” e do “como” poderia “ser melhor” e “fazer melhor”. Cada reflexão escrita permitiu-me reposicionar face ao meu conhecimento e ao meu desconhecimento, o que me impeliu a procurar “limar” o meu modo de ser e de “poder vir a ser*” - Resp. 2). Ao reconhecerem os processos de desenvolvimento humano como inacabados e em constante (re)construção, os respondentes reafirmam na esteira de Schön (1983), que o futuro é sempre incerto, mutável e inconstante, abrindo nesse dinamismo a possibilidade de se poder mudar e melhorar.

Os resultados revelam que os participantes atribuem ao desenvolvimento do *portfolio* reflexivo o seu autoconhecimento, salientando que “*ao mesmo tempo que dava espaço para o conhecimento do Outro*” (**princípio do efeito multiplicador da diversidade**), o reequacionar das suas acções (Resp. 6), abria “*uma nova porta ao conhecimento*” (Resp. 3) e permitia “*ver com outros olhos*” (Resp. 7), mais atentos aos pormenores, despertos e conscientes da existência e modos distintos de ler as “paisagens” do mundo

C13 - Sentimentos finais e percepções relativas à estratégia
(sentimentos experienciados aquando da entrega do *portfolio* reflexivo para avaliação)

No momento em que entregou o seu *portfolio* reflexivo para avaliação que tipo de sentimentos experienciou?

Subcategorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Sentimento de orgulho	(1)	-----	(3)
Sentimento de tarefa cumprida	-----	(2)	-----
Sentimento de autoria	-----	(2)	(1)
Sentimento de alívio	-----	-----	(3)
Sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional	(6)	(1)	-----

Quadro XVIII - Sentimentos e percepções finais (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

Quanto às representações dos participantes já na fase final do processo, as hipóteses mais seleccionadas pelos mestrandos foram o “*sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional*”, o “*sentimento de orgulho*” e o “*sentimento de alívio*”, sendo que dois respondentes optaram por deixar referenciado um outro tipo de sentimento:

“*Sentimento de separação íntima (quase como se fosse um parto)*” (Resp. 2);

“*Sentimento de partilha*” (Resp. 1).

Deste modo, os respondentes parecem reconhecer, tal como aconteceu com o subgrupo um, que o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo implica, antes de mais, o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao experienciarem “*o sentimento de orgulho*”

parecem revelar que ficaram felizes por terem sido capazes de ultrapassar os seus receios iniciais: não corresponder às expectativas da professora, receio da exposição e receio de começar a escrever. O sentimento de orgulho e de pertença é de tal forma grande que o respondente 2 afirma que o momento da entrega do *portfolio* foi “quase como se fosse um parto”, uma “separação íntima”, como se, com essa entrega, uma parte fundamental e determinante da sua vida e da sua pessoa, fosse também entregue.

A subcategoria “*sentimento de alívio*” é, ao contrário do que aconteceu com o subgrupo um, uma hipótese seleccionada pelos respondentes o que poderá revelar que os respondentes consideraram a estratégia *portfolio* bastante intensa, na qual “o *sentimento de partilha*” (Resp. 1) terá sido fundamental, mas simultaneamente trabalhoso e cansativo. Tal constatação leva-nos a pensar que apenas culturas de trabalho de persistência, de rigor e de exigência permitem resultados tão significativamente reconhecidos pelos próprios sujeitos.

C14 – Estrutura conceptual do *portfolio* (fases da sua elaboração)

E neste momento, sente que finalizou o seu *portfolio* ou que está apenas a começar? Em qualquer das situações, explicita as suas razões.

De uma forma geral, os respondentes afirmam que estão apenas a dar início ao *portfolio da sua vida*⁴², que apenas viraram mais uma página dos seus momentos de reflexão. Tal como aconteceu com o subgrupo um, também estes respondentes afirmam “estar no começo de uma caminhada” pelos percursos da vida, que é feita de “avanços, recuos, atalhos, clareiras, colinas, falésias...”

“Considerando o “portfolio” como um documento que serviu para a avaliação àquela disciplina, está terminado, embora sirva para ser **revisitado**. Considerando-o como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional **está no início, pois ainda nem sequer tive oportunidade de o aplicar na prática e verificar quais os seus constrangimentos e mais-valias**” (Resp.5);

- Possibilidade de voltar a ler e tocar

- Aplicabilidade/ experimentação

“Sinto que **apenas virei uma página**, importante é certo, mas só **apenas uma página**. Quando cheguei o momento da entrega, encontrei sempre qualquer “coisa” para acrescentar. **Parece que tudo servia para adiar a separação material daquilo que considero como um espelho**” (Resp.6);

- Separação material como se implicasse a separação de uma parte do eu
- Princípio da personalidade
 - “espelho”

“Nem começo nem fim... **considero a vida um “portfolio reflexivo” em permanente erosão construtiva, como tal e por isso, exijo-me pensante e actuante**” (Resp. 1);

- Princípio do inacabamento
- Princípio da continuidade da formação (“erosão construtiva”)

“**Apenas e sempre a começar, porque o “caminho faz-se caminhando”, porque a “vida”, o conhecimento (e talvez, quem sabe, a felicidade) não está no cimo da colina, mas na sua subida e, cada fim é sempre um novo começo, um trampolim para...**” (Resp. 2);

- Princípio do inacabamento

- Princípio da continuidade da formação

“**Um portfolio reflexivo não termina. A qualquer altura se pode ler, adicionar novas reflexões ou fazer outras reflexões sobre essas leituras. Por esse motivo podemos dizer que ainda estamos no começo de uma caminhada**” (Resp. 7);

- Princípio do inacabamento
 - Possibilidade de voltar a ler e a alterar

“Penso que as **“portas já se abriam”** e que **agora há que continuar a viagem e seguir sempre em frente, sem perder o rumo nem a vontade**. Penso que, cada vez mais se torna missão quase obrigatória o **aprendermos a pensar e a reflectir para podermos avaliar os nossos actos e assim progredir na nossa constante aprendizagem e conhecimento. O conhecimento é uma espiral e sinto que já esbocei o seu início...**” (Resp. 3);

- Princípio do inacabamento
- Princípio da continuidade da formação
- Paradigma da reflexividade crítica
- Princípio da consciencialização

“Sinto que **finalizei o portfolio da disciplina e que este constitui mais um capítulo do dossier da minha Vida. Com a finalização de um dei início a outro.**” (Resp.4).

- Princípio da continuidade da formação

De acordo com os respondentes, a construção do *portfolio* reflexivo é como a vida “... *em permanente erosão construtiva...* (Resp. 1), oferecendo a possibilidade de uma releitura e de uma reinterpretção constante. Tal como aconteceu com o subgrupo um, os respondentes deste grupo consideram que o *portfolio* apenas indicou o caminho e que agora cabe a cada um continuar e persistir na caminhada. O *princípio do inacabamento* abre caminho e justifica o *princípio da continuidade da formação*, isto porque, nele, se reconhece que o indivíduo é um ser que se desenvolve e se (re)constrói dia após dia, experiência após experiência (“... *considero a vida um “portfolio reflexivo” em permanente erosão construtiva...* - Resp. 1; “*Apenas e sempre a começar, porque o “caminho faz-se caminhando”, porque a “vida”, o conhecimento (e talvez, quem sabe, a felicidade) não está no cimo da colina, mas na sua subida e, cada fim é sempre um novo começo, um trampolim para...*” - Resp. 2; “*Um portfolio reflexivo não termina. A qualquer altura se pode ler, adicionar novas reflexões ou fazer outras reflexões sobre essas leituras. Por esse motivo podemos dizer que ainda estamos no começo de uma caminhada*” - Resp. 7; “*Penso que as “portas já se abriam” e que agora há que continuar a viagem e seguir sempre em frente, sem perder o rumo nem a vontade...*” - Resp. 3; “... *Com a finalização de um dei início a outro...*” - Resp.4). O ser humano movimenta-se numa espiral com subidas e descidas, encontros e desencontros, crenças e descrenças, certezas e dúvidas, conhecimento e desconhecimento, tal como o saber que, reconhecidamente, é dinâmico e vivo, podendo, por isso, evoluir, desenvolver-se, ampliar e renovar perspectivas – *princípio da transformabilidade*.

O momento da entrega do *portfolio* quase que representou um momento de ruptura sofrida e de separação do *eu* (“... *Parece que tudo servia para adiar a separação material daquilo que considero como um espelho* - Resp.6) que, reconhecidamente, é único, singular

e diferente de todos os outros e de si mesmo, dependendo do contexto ecológico. Os respondentes consideram que “... *cada vez mais se torna missão quase obrigatória o **aprendermos a pensar e a reflectir para podermos avaliar os nossos actos e assim progredir na nossa constante aprendizagem e conhecimento*** (Resp. 3), o aprendermos a consciencializarmo-nos e a auto-implicarmo-nos na vida que muda e que, nesse processo reflexivo, se transforma a cada instante.

C15 – Natureza complexa da estratégia *portfolio* reflexivo

Considera o *portfolio* reflexivo uma estratégia de:

Subcategorias	
Formação	(7)
Avaliação	(3)
Supervisão	(4)

Quadro XIX – Natureza complexa do *portfolio* reflexivo (subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde)

Quanto a esta questão, a maior parte dos respondentes considerou que o *portfolio* é uma estratégia de formação, porém, ao contrário do que aconteceu com o subgrupo um, as opiniões deste subgrupo não foram tão unânimes, sendo que uma grande parte dos respondentes considerou o *portfolio* como uma estratégia de formação e, simultaneamente, de avaliação e de supervisão. Ao invés do que aconteceu com o subgrupo um, estes respondentes entenderam o *portfolio* não apenas como uma possibilidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente, mas também como uma oportunidade de avaliação e de supervisão, facilitando o trabalho do aluno e do professor em simultâneo, já que efectivamente se trata de uma estratégia que integra procedimentos de avaliação formativa e

sumativa ou seja, de supervisão global do processo.

Estratégia de Inovação “*Contudo apresenta muitas limitações ao nível do grau de ensino que lecciono, pois não vejo disponibilidade de tempo para acompanhar uma média de 60 reflexões diárias durante cinco dias semanais, uma vez que entendo que é particularmente importante o acompanhamento em tempo útil*” (Resp. 5);

“*De desenvolvimento e crescimento pessoal e interpessoal*” (Resp. 2).

O respondente 5 refere ainda que o *portfolio* é também uma estratégia de inovação que, podendo ser explorada em qualquer circunstância, terá que ter em consideração os factores que impossibilitam ou dificultam a sua consecução. Com efeito, esta estratégia deve ser usada de forma reflexiva, ajustada e flexível, não sendo obviamente pensável a produção diária de reflexões individuais com tão grande número de alunos por turma.

Para o respondente 2, antes de tudo, o *portfolio* foi uma estratégia de “*desenvolvimento e crescimento pessoal e interpessoal*”.

Enquanto que para o subgrupo um o *portfolio* representou uma possibilidade do aluno se desenvolver pessoal e profissionalmente, para o subgrupo dois o *portfolio* foi uma estratégia que contribuiu para o desenvolvimento do aluno e do professor em simultâneo, na medida em que o consideraram como estratégia de formação, avaliação e supervisão, num processo epistemologicamente integrado.

³⁴ Disciplina do curso de mestrado em Gestão Curricular (ano lectivo 2003-2005), na qual as respondentes tiveram oportunidade de contactar e de experienciar a estratégia *portfolio* reflexivo.

³⁵ * Formatação em **negrito** inserida pela investigadora, extensível a todo o estudo, querendo salientar no discurso dos autores os elementos que sobressaem na coerência com os pressupostos teóricos do estudo.

³⁶ As categorias mais seleccionadas estão assinaladas a vermelho.

³⁷ A investigadora usa esta expressão para designar a curiosidade que leva ao empenho e ao trabalho activo.

³⁸ A expressão “contexto vivencial” procura traduzir a ideia de que o aluno é um ser único, singular, com histórias pessoais, diferentes de todas as outras.

³⁹ Na margem direita do texto, são referenciados os conceitos que melhor traduzem a coerência entre os discursos dos participantes e os princípios da filosofia de formação crítico-reflexiva que foi explicitada no enquadramento teórico do estudo.

⁴⁰ O **subgrupo dois** é composto por sete elementos do curso de mestrado em Supervisão, sendo cinco respondentes da área científica de Educação Visual e Tecnológica e dois respondentes da área de Saúde (Enfermagem).

⁴¹ Expressão do senso comum que procura traduzir a ideia de alguém que fala consigo próprio.

1.3. Questionário: análise comparativa do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese

Procurando perceber até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo (questão investigativa número seis), desenhou-se um quadro síntese que a seguir se apresenta:

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
QI 2 - Quais as concepções iniciais dos profissionais, que no caso em estudo e em situação de pós-graduação da área do Ensino e da Saúde detêm acerca do uso da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo?			
C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa	- Reconhece-se que este instrumento, para além de ser atractivo devido aos factores novidade e diferença , potencia e valoriza a personalidade. Esta estratégia respeita: o ritmo de cada um ; a sua sensibilidade ao mundo: o “ diálogo ” (<i>feedback</i>) constante entre professor-aluno e a possibilidade de mudança conceptual .	- As respondentes valorizam este instrumento por contribuir para a continuidade do processo avaliativo	- Os respondentes parecem revelar que, cada vez mais, é necessário conhecer a pessoa que existe e que se auto-implica em qualquer tipo de trabalho, reconhecendo que através do <i>portfolio</i> a criatividade/originalidade pode encontrar caminhos através do registo escrito e/ou pictórico.
C4 – Sentimentos e expectativas iniciais	- Receio de não corresponderem às expectativas da supervisora - Receio da exposição da personalidade e de serem mal interpretados	- Consideraram o <i>portfolio</i> reflexivo como uma estratégia nova , à qual não estavam habituadas e que, portanto, receavam não ter compreendido .	- Receio de começar a escrever e enfrentar a folha de papel em branco (dúvidas no respeitante ao conteúdo e à forma do seu texto escrito).

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
QI 3 - Quais as concepções finais que estes mesmos profissionais apresentam acerca do uso da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo, após a experiência pessoal da mesma?			
C12 - Factores do desenvolvimento da profissionalidade	<p>- Todas sentiram que o processo de construção do <i>portfolio</i> reflexivo contribuiu para o autoconhecimento, potenciado pelo empenho e pela auto-implicação e motivação pessoal e, conseqüentemente, para o aprofundamento do seu conhecimento sobre a sua profissão.</p> <p>- O desenvolvimento do <i>portfolio</i> reflexivo activou a capacidade crítico-reflexiva justificada e potenciada pela consciencialização que atribui sentido às aprendizagens.</p> <p>- Uma das preocupações dos respondentes é transformar e reequacionar o seu futuro.</p>	<p>- Enquanto escreviam as suas reflexões, iam-se “<i>supreendendo</i>” consigo próprias, o que poderá ter provocado um efeito auto-revelador da personalidade de cada sujeito.</p>	<p>- O desenvolvimento do <i>portfolio</i> reflexivo permitiu o seu autoconhecimento “<i>ao mesmo tempo que dava espaço para o conhecimento do Outro</i>” e para a consciencialização sobre modos distintos de ler as “paisagens” do mundo – <i>princípio do efeito multiplicador da diversidade</i></p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C13 - Sentimentos finais e percepções relativas à estratégia	- “ <i>Sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional</i> ”. O desenvolvimento de um <i>portfolio</i> reflexivo implica o desenvolvimento da pessoa e do profissional que coexistem em cada indivíduo.	- Ao referenciarem “ <i>o sentimento de tarefa cumprida</i> ” reconhecem que foram capazes de ultrapassar as suas angústias e incertezas para se transformarem em autoras e construtoras do seu próprio percurso de vida , talvez por isso haja “ <i>pena de não poder ficar com o portfolio</i> ”.	- Ao experienciarem “ <i>o sentimento de orgulho</i> ” parecem revelar que ficaram felizes por terem sido capazes de ultrapassar os seus receios iniciais e de desenvolverem, ao longo do processo, um sentimento de pertença. - O “ <i>sentimento de alívio</i> ” revela que estes respondentes consideraram a estratégia <i>portfolio</i> bastante intensa, onde “ <i>o sentimento de partilha</i> ” terá sido fundamental, mas simultaneamente trabalhoso e cansativo. - O momento da entrega do <i>portfolio</i> quase que representou um momento de ruptura sofrida e de separação do eu .

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um	Subgrupo dois
C14 – Estrutura conceptual do <i>portfolio</i>	<p>- Considera-se que não se finalizou o <i>portfolio</i>, mas que aquela experiência foi apenas um início e que, por isso, estão apenas a começar um processo que se estenderá ao longo da caminhada que é a vida.</p> <p>- O <i>princípio da transformabilidade</i> é reconhecido, tal como o saber que, reconhecidamente, é dinâmico e vivo. O sujeito e o conhecimento podem evoluir, desenvolver-se, ampliar e renovar perspectivas, almejando a transformação e a reconceptualização.</p> <p>- O processo reflexivo é constante e contribui para a consciencialização de que a vida e o conhecimento estão em constante (des)actualização e reformulação.</p> <p>- Auto-implicação do eu que é diferente de todos os outros sujeitos e de si mesmo, consoante o contexto.</p>		- Cada “queda” e cada recuo representam uma nova possibilidade de recomeçar, uma nova oportunidade de continuamente se desenvolverem pessoal e profissionalmente.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C15 – Natureza complexa da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo	- O <i>portfolio</i> reflexivo é uma estratégia de formação	- Unânicos ao considerarem o <i>portfolio</i> reflexivo uma estratégia de formação. Para estas respondentes a experiência <i>portfolio</i> terá sido fundamental e determinante para a sua formação e crescimento pessoal e profissional.	- Uma grande parte dos respondentes considerou o <i>portfolio</i> como uma estratégia de formação e, simultaneamente, de avaliação e supervisão, tratando-se portanto de uma estratégia que contribuiu para o desenvolvimento do aluno e do professor em simultâneo. - Refere-se ainda que o <i>portfolio</i> é também uma estratégia de inovação que, podendo ser explorada em qualquer circunstância, terá que ter em consideração todas os factores que impossibilitam ou dificultam a sua consecução.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
QI 4 - Quais as principais técnicas de formação e de supervisão, no desenvolvimento da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo, que foram percebidas pelos participantes como factor de activação do seu desenvolvimento pessoal e profissional?			
C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal	- “ <i>feedback do professor</i> ”. O acompanhamento e diálogo contínuo e a supervisão atenta e constante foram factores muito valorizados - Ao deixarem de parte a subcategoria “ <i>a partilha de opinião com os colegas</i> ”, o princípio do efeito multiplicador da diversidade é desvalorizado.	- “ <i>produção escrita das narrativas</i> ”, salientando a importância do registo escrito.	- “ <i>elaboração das reflexões</i> ” - “ <i>conteúdos da disciplina</i> ” - A “ <i>produção escrita das narrativas pessoais</i> ” já não é tão valorizada, talvez porque a formação inicial do subgrupo dois não está tão enraizada no registo escrito.
C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional	- “ <i>as estratégias desenvolvidas na disciplina</i> ” representaram novamente a novidade e o desafio. - “ <i>transposição dos conceitos para as práticas</i> ”, a prática e a aplicabilidade são supervalorizadas.	- “ <i>a troca de experiências com os colegas</i> ” é agora bastante valorizada, provavelmente, pelo facto de as respondentes terem consciência de que, enquanto profissionais, a aprendizagem é mais enriquecida quando o trabalho é desenvolvido colaborativamente.	- Valorização da estratégia <i>portfolio</i> como momento de formação e desenvolvimento reflexivo - A “ <i>troca de experiências com os colegas</i> ” continua a ser desvalorizada.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C7 - Relação supervisiva vertical	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica</i>”. - “<i>oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>as sugestões e as leituras apontadas pela supervisora</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>construção negociada da personalidade e da autonomia</i>” - “<i>disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões</i>”. - Fundamentais na relação supervisiva foram os “diálogos” e as “conversas <i>secretas</i> escritas” entre professora-aluno.
C8 - Reflexão partilhada com os colegas	<p>A maioria afirma ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso. Apontam-se como principais contributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<i>sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões</i>”. - “<i>consciencialização para os pontos fortes e fracos</i>”. - “<i>possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor</i>” - A troca/discussão de ideias com o(s) Outros(s) contribui para a emergência de novas ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com as respondentes parece que o diálogo com a supervisora é bastante claro, não levantando qualquer tipo de dúvida no que concerne à descodificação de conceitos e sugestões apontadas pela supervisora. 	

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C11 - Factores promotores de autoconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão pessoal contínua e um consequente reequacionamento e questionamento constantes. - O empenho e a motivação pessoal, bem como a auto-implicação. - A tomada de consciência e o “acordar” para novas perspectivas e formas de se descobrir a si e ao mundo. A consciencialização potencia o desvendar do eu pessoal e profissional. - O reconhecimento de que a todo o momento emerge nova informação e novo conhecimento que deverá ser transformado e partilhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - O diálogo constante (supervisão contínua, dialogada e partilhada) entre professor-formando. 	

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um	Subgrupo dois
QI 5 - De que forma estes profissionais projectam esta estratégia de aprendizagem para as suas práticas, como professores?			
C10 – Transferência da experiência	<ul style="list-style-type: none"> - Admitem transferir esta experiência de aprendizagem para a prática, mas terão em atenção: a faixa etária dos alunos, o contexto onde se movimentam e, depois, proceder a “<i>adaptações</i>” necessárias. - Esta estratégia representa: possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente; possibilidade de “aprender com os próprios erros” e de tentar dar-lhes resposta através da reflexão contínua. - “<i>porque a criatividade, a personalidade e a individualidade ganham especial relevância</i>”. - “<i>porque é um documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão</i>”. - “<i>porque privilegia a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização</i>”. - Deverá haver uma auto-implicação do sujeito que se consciencializa progressivamente da sua singularidade. 		<ul style="list-style-type: none"> - Um respondente encontra-se já a explorar com os seus alunos a estratégia <i>portfolio</i>, acreditando que a continuidade do trabalho irá, certamente, contribuir para a revelação da personalidade. - “<i>porque desta forma existe a possibilidade de “correção” em tempo útil</i>”.

Quadro XX – Análise comparativa do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese

1.4. *Portfolios* reflexivos: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo um/Línguas

Introdução

Conforme foi referido anteriormente, os instrumentos usados na recolha de informação foram os questionários e os *portfolios* reflexivos produzidos pelos participantes no estudo. Tendo em vista a possibilidade de aferição dessa mesma informação através de diferentes fontes, foi utilizado o mesmo sistema de categorias de análise. Desse modo, retomam-se as categorias e subcategorias subjacentes às questões formuladas, procurando outras explicitações e outras formas de dizer que, à partida, se têm como mais espontâneas.

A análise de conteúdo das reflexões que integram os *portfolios* individuais permite, pela sua datação e numeração, situar as representações em diferentes momentos dos processos de pensamento dos seus autores, o que facilita a compreensão da sua evolução. Para cada questão em análise referem-se algumas das **unidades de registo** que, melhor, parecem ilustrar e traduzir as flutuações no autoconhecimento de cada participante e para os dois subgrupos considerados⁴³.

Na margem direita do texto e, tomando de novo como referência Sá-Chaves (2002), apresentam-se os principais conceitos de referência teórica que, tendo constituído alguns dos conceitos das disciplinas em causa no estudo, sustentaram e permitiram a produção das reflexões pessoais. Representam, por isso, um referencial fundador e enquadrador do estudo, no qual sobressaem (como subcategorias), os aspectos que os participantes valorizaram nos seus processos de compreensão.

De entre eles salientam-se:

- os próprios conteúdos de aprendizagem;

- as subestratégias desenvolvidas nas disciplinas;
- a natureza dos processos reflexivos individuais;
- as estratégias de ampliação/diversificação de perspectivas;
- as técnicas de registo facilitadoras de apropriação da informação e de expressão do próprio pensamento;
- o questionamento (auto e hetero) sistemático;
- a produção de reflexões escritas e a sua reformulação constante;
- a qualidade e oportunidade de *feedback* da supervisora;
- a qualidade do relacionamento supervisão;
- a avaliação formativa continuada.

São estas dinâmicas processuais, que permitem estabelecer e compreender com coerência as relações entre o enquadramento teórico que sustenta o estudo, a evidência produzida pelos participantes e as inferências que possam vir a ser feitas.

De uma forma geral, os *portfolios* reflexivos atestam e aprofundam aquilo que é afirmado nas respostas dadas através dos questionários todavia, desenvolvendo mais amplamente quer o próprio processo reflexivo, quer as histórias de vida.

Quanto à questão sobre as razões que fundamentam a escolha do curso de pós-graduação, as unidades de registo mais significativas são as seguintes:

C1 - Motivação para a inscrição no curso de pós-graduação (razões que fundamentam a escolha do curso de mestrado)

“A formação, a *constante actualização* tem sido uma preocupação na minha profissionalidade. É por esta razão que me encontro a frequentar o mestrado. É urgente *estar atento às novas teorias* para me inteirar do mundo e *fazer novas apropriações*” (Portfolio A – Reflexão nº 5, 28-11-2003)

- Paradigma da reflexividade crítica
- Princípio do inacabamento

“Este ano, dadas as dificuldades de colocação, candidatei-me ao Mestrado de Gestão Curricular não só pela disponibilidade, mas principalmente porque **senti necessidade de alargar os meus conhecimentos, de me actualizar, de alargar os meus horizontes. Senti necessidade de regressar à “minha” Universidade – e peço desculpa de ousar exprimir este sentimento de posse! Enfim, surgiu a necessidade de recomeçar algo, de arriscar, de mudar!**” (Portfolio F – Reflexão nº 1, 15-10-2003)

- Princípio da continuidade da formação
- Princípio da transformabilidade

“Na minha vida pessoal e profissional não me considero uma pessoa de construir obstáculos, sou apologista da construção de pontes que estabeleçam ligações facilitadoras e que encurtem distâncias, por isso, procuro os consensos, os diálogos e a abertura de espírito permanente. Assim, **vim para o mestrado de coração aberto, pensando mais em desistir do que em vencer as etapas, recordando sempre o exemplo de quem me criou, de manter a humildade e o espírito para ouvir coisas novas**” (Portfolio G – Reflexão nº 12, 04-02-2004).

- Dimensão pessoal que determina a dimensão profissional
- Paradigma de reflexividade crítica

Tal como aconteceu com as respostas ao inquérito por questionário, também nos *portfolios* os respondentes afirmam que a principal razão para a escolha do curso se prendeu com questões de ordem profissional: o desejo pela “**constante actualização**”, pela atenção para com as “**novas teorias**” (Portfolio A); pela “**necessidade de alargar os meus conhecimentos, de me actualizar, de alargar os meus horizontes, (...) de recomeçar algo, de arriscar, de mudar!**” (Portfolio F). As razões para a escolha do curso prendem-se sobretudo com o reconhecimento de que o conhecimento está em constante desactualização e de que a continuidade na formação é uma necessidade, como forma de luta contra a estagnação e contra a manutenção de um paradigma tradicional que coloca a tónica na memorização, desprovida de reflexividade crítica.

Quanto à questão relativa ao primeiro contacto com o conceito *portfolio*, os mestrandos referiram que:

C2 – Experiência anterior relativamente à estratégia *portfolio*

“*Portfolio, até sabia mais ou menos de que se tratava, já tinha ouvido falar, mas mais nas áreas das Ciências e das Artes. Quanto à reflexão... sim, também não me era estranho...*” (Portfolio F – Reflexão nº 1, 16-10-2003)

“*Construção do Portfolio Reflexivo – este conceito foi totalmente novo para mim, surpreendeu-me, despertou-me a curiosidade...*” (Portfolio G – Reflexão nº 1, sem data)

Constata-se que através da análise dos *portfolios* reflexivos poucos são aqueles que afirmam já ter contactado com o conceito, o que confirma a opinião recolhida através do questionário.

Os contextos em que este (reduzido) contacto ocorreu parece nada ter a ver com a compreensão deste conceito no âmbito da formação, mas sim com as “*áreas das Ciências e das Artes*” (Portfolio F).

Pode-se, igualmente, concluir que a disciplina “*Teoria e Desenvolvimento Curricular*” permitiu o primeiro contacto das respondentes com a referida estratégia de formação: “*este conceito foi totalmente novo para mim, surpreendeu-me, despertou-me a curiosidade...*” (Portfolio G). Tal como as respostas dadas ao questionário também evidenciam, as respondentes foram essencialmente “*atraídas*” pela curiosidade e pela novidade que tal estratégia representa.

Quanto às razões para optar pela estratégia *portfolio* reflexivo enquanto instrumento de avaliação, relevam-se os registos mais significativos:

C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa

“Construção do Portfolio Reflexivo (...) *entusiasmou-me pelo cariz de reflexão que permite, pela construção positiva do conhecimento, pelo carácter não punitivo da avaliação, permitindo a não acumulação de insucessos. Pelo seu cariz permite ainda saber que significados têm os conhecimentos para cada um de nós. Mas o que mais me influenciou foi o facto de ser um instrumento continuado de diálogo professor/aluno proporcionador de um aprofundamento das produções e dos conhecimentos, bem como das relações entre os dois elementos dialogantes.*” (Portfolio A – Reflexão nº 1, não datada)

“Os portfolios reflexivos apresentam múltiplas vantagens, sobretudo na *organização e na estruturação do pensamento de quem os elabora, o que lhes confere um carácter formativo, compreensivo, avaliativo, contínuo. Consciencializa o sujeito do erro e permite corrigi-lo em tempo oportuno*” (Portfolio D – Reflexão não numerada, 04-11-2003).

“...o medo do desconhecido transformou-se numa enorme curiosidade e vontade de experimentar esse mesmo desconhecido. Para mim, o *Portfolio passou a ser um desafio que eu queria experimentar!* [...]“Então, consciente de que o Portfolio constituiria uma *oportunidade de aprofundar as minhas aprendizagens e que, em termos avaliativos, seria uma aprendizagem continuada e acompanhada, uma avaliação formativa e “em tempo útil”*” (Portfolio F – Reflexão nº 1, 16-10-2003)

“Relativamente ao tipo de avaliação opto pela terceira hipótese apresentada na primeira aula – *construção de um portfolio reflexivo. Esta é uma opção de desafio, mas que eu quero agarrar e aproveitar ao máximo, pela seriedade, profundidade e inovação (pelo menos para mim), que ela traz no que respeita às metodologias possíveis de avaliação. Como Presidente do Conselho Pedagógico sou frequentemente confrontada com situações em que os meus pares, “cristalizados” na sua “prática diária” – (...). Tenho procurado de muitas formas tornar presente o meu ponto de vista: diversificar o modo de olhar o aluno; diversificar os métodos de avaliação (...). Pessoalmente queria vivenciar esta experiência de uma nova maneira de avaliar, (neste caso de ser avaliada), de forma a poder dar dela testemunho e divulgá-la – seremos sempre mais convincentes quando falamos com conhecimento pleno*

- Paradigma da reflexividade crítica

- Processos de construção de conhecimento

- Relação supervisiva vertical
 - aprofundamento de conhecimentos

- Estruturação do pensamento

- Princípio da consciencialização do erro

- *Portfolio*: estratégia que representa um desafio e que suscita a curiosidade

- Natureza complexa da estratégia *portfolio* (estratégia de formação)

- *Portfolio*: estratégia que representa um desafio e que suscita a curiosidade

- Princípio da pessoalidade

daquilo que levamos aos outros.” (**Portfolio G** – Reflexão nº 2, não datada).

A experiência comprovará que esta é sobretudo uma nova maneira de formar, de aprender e de construir conhecimento. Mais facilmente argumentamos quando, nós próprios experienciámos a já referida estratégia de formação. Trata-se do que Donald Schön designa “*learning by doing*”, que revela a importância da reflexão sobre a própria experiência.

Tal como aconteceu no questionário:

- “*o Portfolio passou a ser um desafio que eu queria experimentar!*” (*Portfolio F*)
- “*Esta é uma opção de desafio, mas que eu quero agarrar e aproveitar ao máximo, pela seriedade, profundidade e inovação (pelo menos para mim)*” (*Portfolio G*)

A estratégia “*portfolio reflexivo*” foi seleccionada enquanto instrumento de avaliação por se tratar de uma metodologia nova, que implica o desafio constante e a aprendizagem contínua.

Parece ser possível salientar que, de facto, a **novidade** e a **diferença** levaram estas professoras a optar por esta estratégia enquanto instrumento de formação/avaliação/supervisão da disciplina “Teoria e Desenvolvimento Curricular”:

- “*Então, consciente de que o Portfolio constituiria uma oportunidade de aprofundar as minhas aprendizagens e que, em termos avaliativos, seria uma aprendizagem continuada e acompanhada, uma avaliação formativa e “em tempo útil”*” (*Portfolio F*).

Algumas respondentes valorizaram, ainda, o facto desta estratégia respeitar a personalidade de cada um e de transportar nos

seus fundamentos um processo de gestão flexível e integrada do currículo, que valoriza as diferentes formas de olhar o mundo e o aluno em formação:

- “(...)Pelo seu cariz permite ainda **saber que significados têm os conhecimentos para cada um de nós.** (...) Para além de ser **individual, íntimo e singular** na forma como se aprende, sem que tenhamos de ser pessoas” (Portfolio A).
- “(...) Tenho procurado de muitas formas tornar presente o meu ponto de vista: **diversificar o modo de olhar o aluno; diversificar os métodos de avaliação** (...). Pessoalmente queria vivenciar esta **experiência de uma nova maneira de avaliar,** (neste caso de ser avaliada) (Portfolio G).

O processo avaliativo deverá ser, igualmente, contínuo e continuado, possibilitando a constante regulação e correcção em tempo oportuno:

- “(...) pelo **carácter não punitivo da avaliação, permitindo a não acumulação de insucessos**” (Portfolio A).
- “(...) o que lhe confere um **carácter formativo, compreensivo, avaliativo, contínuo. Consciencializa o sujeito do erro e permite-o corrigir em tempo oportuno**” (Portfolio D).

Começa-se, porém, já a anunciar o desejo de actualizar esta estratégia nas práticas pedagógicas: “(...) **de forma a poder dar dela testemunho e divulgá-la** – seremos sempre mais convincentes quando falamos com conhecimento pleno daquilo que levamos aos outros.” (Portfolio G).

Quanto aos maiores receios na elaboração e entrega da primeira reflexão, os mestrandos referem que:

C4 – Sentimentos e expectativas iniciais

“Espero que nesta minha primeira reflexão, deste meu Portfolio Reflexivo, tenha conseguido reflectir um pouco da minha forma de ser e de pensar. Apesar de **não ter escrito tudo o que penso, pois são tantas as experiências vividas que gostaria de ver reflectidas**, penso que descrevi o essencial ou um pouco mais que isso. (...) **Não sei se é isto que se espera de uma reflexão integradora do meu Portfolio Reflexivo, mas pelo menos espero ter conseguido o que me pediram (...)**” (Portfolio B – Reflexão nº 1, 14-10-2003);

“Confesso que no dia em que entreguei as primeiras reflexões, na aula seguinte, **fiquei com tanto medo. Porém, quando li os comentários e no fim abraços, senti uma força interior. Isto foi uma lição, saber comunicar, saber falar...**” (Portfolio D – Reflexão não numerada, 03-02-2004).

“... o medo, o receio que tive, antecipadamente, **caso a professora fizer comentário ou apreciações, de forma negativa sobre as minhas primeiras reflexões. Tinha consciência de que não consegui transferir para o papel aquilo que a professora queria que fizesse ou aprofundasse. Mas a culpa é toda minha porque devia perguntar à professora, mas não queria importunar.**” (Portfolio D – última reflexão, 12-02-2004).

“Certamente por ser a primeira esta será a reflexão que mais irá “doer”. **Mas vou procurar ser fiel aos meus pensamentos e às aprendizagens feitas para que resulte.**” (Portfolio G – Reflexão nº 1, não datada).

Esta ideia de que a construção de uma reflexão implica uma criação dolorosa, mas válida, havia já sido referida pelo subgrupo dois, no questionário, quando questionados sobre a forma como o processo de construção do *portfolio* reflexivo contribuiu para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento (*Num processo doloroso de (des)construção do meu eu, penso que fiquei a conhecer-me melhor*” - Resp. 4).

- Receio de não corresponder às expectativas

- Incertezas e dúvidas recorrentes da novidade que tal estratégia representa

- Relação supervisa vertical
 - Supervisão informada por uma *praxis* que valoriza a afectividade

- Receio de errar e da punição

- Princípio da consciencialização
 - reconhecimento das próprias limitações

- Relação supervisa vertical
 - Legitimidade e respeito pelo princípio da personalidade

“Como já observei na primeira reflexão feita, entrei para o Mestrado com muitos **receios**, voltar à Universidade encheu-me de **inquietações**, desinstalou-me do “alto da minha cadeira de costas altas e de cor preta” e fez-me sentar de novo do lado onde se sentam os meus alunos na minha escola; as **interrogações continuam**: o tempo “roubado” aos filhos; a ausência à família; o serviço; o receio do fracasso...” (Portfolio G – Reflexão nº 2, não datada).

• **Incertezas e dúvidas, receios e inquietações**



• **Pelo desenvolvimento de uma estratégia com a qual não estão familiarizados**

Começa a desenvolver-se a ideia de continuidade na aprendizagem reflexiva e constata-se que o tempo roubado à família poderá ser compensado com uma melhoria da “qualidade da presença”, bem como por uma aprendizagem profissional que permitirá a distribuição, o delegar e a cooperação.

• **Gestão curricular flexível e integrada**

“Mais uma vez tinha razão Dr^a X parece-me que esta reflexão está já bastante distante da primeira que lhe entreguei...e no entanto fui eu que fiz ambas, e não decorreu assim tanto tempo entre uma e outra.” (Portfolio G – Reflexão nº 11, 21-01-2004).

• **Princípio da transformabilidade**
•• **processos de construção de conhecimento**

Sendo esta uma reflexão próxima da data de entrega do *portfolio* para avaliação, reconhecemos aqui consciencialização de que alguma coisa mudou, as reflexões diferenciam-se bastante umas das outras, ainda que as datas da sua elaboração não sejam assim tão distantes.

Enquanto que na reflexão nº 2, o *portfolio* G apenas testemunha as dúvidas, incertezas e inquietações próprias de quem inicia um caminho, o qual exige muito da sua personalidade e da sua vida familiar, a reflexão nº 11 evidencia já o grau de profundidade, possivelmente, maior, bem como a segurança, o envolvimento e a compreensão dos conceitos e estratégias desenvolvidos.

Esta aluna refere-se ao *portfolio* como “*este nosso convívio mensageiro*” (reflexão nº 12, 1-02-2004), reconhecendo que o processo de supervisão deverá ser informado por valores de bem, tratando-se de uma supervisão dialogada, partilhada e integrada.

Tal como aconteceu com os dados recolhidos através do questionário, também aqui as inquietações se prendem com receios de não corresponder às expectativas, numa procura da legitimidade e do respeito pela sua personalidade.

- O respondente F, no questionário, refere: *“Senti receio de não ter compreendido correctamente o que se pretendia com o “portfolio reflexivo” e, conseqüentemente, da minha primeira reflexão não ser como se pretendia que fosse. Tive dificuldade em torná-la pessoal/reflexiva”*.

Podemos, portanto inferir que o receio pela entrega da primeira reflexão se ficou também a dever ao facto e de as mestrandas considerarem o *portfolio* reflexivo como uma **estratégia de avaliação/formação/supervisão diferente, nova**, à qual não estavam habituadas e que, portanto, **receavam não ter compreendido correctamente**.

Quanto aos factores que contribuíram para a activação do desenvolvimento enquanto pessoa, as mestrandas referem nos seus *portfolios*:

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

O aluno A porta-se muito mal nas aulas: *“atendendo aos seus antecedentes familiares, que é bastante problemático, pois o pai do aluno é alcoólico e quando bebe, agride o filho física e psicologicamente. Que efeito é que tais comportamentos não produzem num jovem de 14 anos? Só pode haver revolta, indignação e até mesmo ausência de vontade e interesse pelas actividades escolares (...). Há dias, no final de uma aula de inglês, o aluno ficou para trás e percebi que tinha algo para me dizer. Vi no seu olhar uma grande tristeza. Contou-me que a mãe tinha saído de casa e que se ia separar do pai, porque não suportava mais aquele ambiente. O A não quis ir com a mãe. Preferiu, apesar de tudo, ficar com o pai e com a irmã mais velha, independentemente dos maus-tratos. Acontece que o A piorou a sua postura na escola. (...) O Conselho de*

- Princípio da contextualização
 - o contacto com o aluno A proporcionou o crescimento pessoal

- Histórias de vida e contextos que determinam e justificam insucessos

Turma Disciplinar reuniu-se, analisou-se o relatório e decidiu-se a punição, como tanto insistiram os meus colegas. (...) Enquanto professora, nesse Conselho de Turma, a minha proposta foi disponibilizar uma hora à quinta-feira de manhã, a única manhã livre, para estar com ele. Nessa hora o A vai organizar os cadernos diários, ou desabafar se quiser, ou esclarecer dúvidas. No entanto a meta que pretendo atingir é motivar o A para a escola. E quando participei os castigos ao aluno e à mãe, no final ele deu-me um beijo. Essa atitude deu-me alento para continuar e fez-me sentir bem comigo mesma” (Portfolio A – Reflexão nº 8, 02-01-2004)

- Modos solidários de “fazer aprender alguma coisa a alguém”

- Princípio da pessoalidade
- Princípio da humanização

A reflexão acima transcrita sobre a história do aluno A, cuja vida deixara de sorrir ou jamais sorrira, faz com que haja um crescimento pessoal materializado na disponibilidade para ajudar e para ser solidário.

De facto, enquanto pessoa que exerce a profissão docente, esta professora evidencia que as histórias de vida justificam os insucessos e as fraquezas, tendo que, por isso, haver um respeito solidário pela pessoalidade e singularidade de cada um.

“Um outro acontecimento que há muito despertou em mim mais um momento de reflexão foi a visita da autora Ana Maria Magalhães à escola onde estou a leccionar. Infelizmente, o motivo da minha reflexão não foi por razões positivas. Aquilo que poderia ter sido uma experiência extraordinária de transição ecológica para todos os alunos que alguma vez leram obras da autora, que segundo Urie Bronfenbrenner, será um dos factores mais poderosos na estimulação dos processos cognitivos do conhecimento, acabou por ser apenas só para uma pequena amostra considerada de “elite”.” (Portfolio B – Reflexão nº 5, 20-12-2003)

- Condicionismo dos contextos

- Princípio da contextualização

- Paradigma da reflexividade crítica por oposição ao paradigma tradicional

A estratégia *portfolio* proporcionou um autoquestionamento pessoal e profissional, levou a uma reflexão revoltada com o estado das coisas e com as pessoas que fazem as instituições.

“Desta reflexão, pretendo trazer à luz, embora de forma pessoalizada, o desafio que se me coloca em termos pessoais e profissionais, para com aqueles que apenas são diferentes, mas que são capazes, dentro das suas

- Princípio da pessoalidade

limitações de ser úteis à sociedade” (Portfólio D – Reflexão não numerada, 09-12-2003).

• **Relação supervisiva vertical**
•• **diferenciada, flexível e integrada**

Reconhece-se que todas as reflexões são pessoais, o que obrigará a uma estratégia de supervisão diferenciada e flexível. Com efeito, a uniformidade de critérios não pode dar resposta às diferentes singularidades que caracterizam cada escola, pois cada pessoa é diferente de todas as outras e, muitas vezes, diferente de si própria, de acordo com os contextos e com as situações familiares, culturais e sociais que vive.

“Após a minha leitura (de Portfólios Reflexivos, Sá-Chaves, 2000b), tomei consciência da importância que este tipo de trabalhos tem na/para a formação pessoal e profissional de cada um. Que maravilhosa forma de tomar consciência do que se fez de melhor ou pior e daquilo que se deverá continuar ou não, mudar ou não, futuramente! Que maravilhosa prática para me conhecer a mim mesma! Se cada pessoa fosse reflectindo sobre as suas práticas, o mundo estaria, certamente, muito melhor!” (Portfólio F -Reflexão nº 2, 18-10-2003)

• **Princípio da personalidade**

• **Descoberta do eu pessoal**

Torna-se evidente, nesta reflexão, a emergência da dimensão metacognitiva, base do processo de desenvolvimento pessoal/profissional. O desenvolvimento de um *portfólio* é reconhecido enquanto “*maravilhosa prática de me conhecer a mim mesma*”, o que aponta para níveis de conhecimento metacognitivo de autodescoberta.

“No decorrer da manhã de hoje tive necessidade (por questões profissionais), de rever a minha colecção de postais começada há alguns anos atrás, com um conjunto herdado do meu avô paterno e, ao qual fui adicionando, ao longo dos anos, muitos mais, de cidades, vilas e aldeias, os que recebo pelo Natal e aniversários e noutras ocasiões especiais. Faz parte dessa minha colecção uma herança que gostosamente recebi de alguém que foi muito importante na minha vida, pelas influências que exerceu na minha formação (humana) e no meu crescimento para a vida. Ao folhear os álbuns deparei-me com um postal que continha a citação

• **Histórias de vida que tudo condicionam**

Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo. Fez sentido. (...). De facto não deveria ter deixado esta reflexão para fazer hoje, Domingo, já que as minhas enxaquecas resolveram visitar-me de noite e manter-se ao longo deste dia, pelo que me resta a compreensão da Dr^a X caso o trabalho não saia com a clareza e a qualidade que eu gostaria.” (Portfolio G – Reflexão nº 3, 09-11-2003).

• **Condicionalismo da vida que justifica os insucessos e as lacunas**
•• **abordagem ecológica**

Nesta reflexão o que emerge são simplesmente histórias de vida ou vidas com história? São os condicionalismos da vida que, muitas vezes, explicam os insucessos e os momentos de maior hesitação e dúvida. Reconhece-se que é impossível fazer aprender de forma uniforme, pois as vidas com história determinam e condicionam o “aprender a aprender”. A natureza indissociável e complexa das dimensões biológica, psíquica e social é bem evidente, dando ao acto de aprender uma incontornável transversalidade na qual se fundem o pessoal e o profissional. É esta irreduzível complexidade do humano que apela a estratégias supervisivas, também elas globais, humanizadas e atentas aos contextos.

Quanto aos factores que contribuíram para a activação do desenvolvimento profissional, salienta-se:

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

“A título de conclusão, foi vantajosa esta aula que recebi. Reforçou alguns conhecimentos já adquiridos e fez-me pensar no meu desempenho, na minha carreira.” (Portfolio A – Reflexão nº 1, 14-10-2003).

Também esta é uma dimensão fulcral nos processos de construção de conhecimento: pensarmo-nos enquanto profissionais, tendo por referente nova informação científica, actualizada e pertinente.

Ao reflectir sobre as práticas próprias desenvolve-se um

processo de auto-supervisão, que valoriza os princípios da pessoalidade, da transformabilidade e da continuidade da formação, garante da emancipação e da progressiva autonomia.

“Sempre me considerei como um “ser inacabado”... Admito sempre que não sei tudo, mas que estou disposta a aprender. Ainda esta semana numa aula do sexto ano (...).

Sabe professora é que nesta turma do sexto ano são mais os níveis negativos do que os positivos. Esse facto no início preocupou-me e acredite que ia para as aulas um pouco contrariada, pois os alunos não tinham conhecimentos suficientes para compreender o que eu dizia. Foi então que, pouco a pouco, comecei a desenvolver práticas mais adequadas. Sempre que eles abordavam um tema sobre qualquer assunto e se gerava um pouco de barulho, eu deixava seguir, entrava na conversa e “trazia para a mesa” exemplos pessoais.” (Portfolio B – Reflexão nº 3, 11-11-2003)

- Princípio do inacabamento
- Princípio da continuidade da formação

- Gestão curricular flexível e adequada

Reconhece-se a consciência de inacabamento, traduzido num processo de aprendizagem contínua, decorrente de uma diferente atitude face ao erro e às transições ecológicas que vão vivendo. A aprendizagem, através desta disponibilidade para corrigir as trajetórias pessoais, constitui uma mudança sensível quanto à filosofia de avaliação do erro.

Aquando de um momento reflexivo sobre a ausência de comportamentos de ajuda entre os professores, a aluna refere: “... os professores preferem guardar os seus problemas de disciplina para si próprios. Esta é a cultura de trabalho escolar vivida por mim ao longo da carreira: **trabalhar isoladamente** (...). E é esta mesma cultura que questiono após a frequência neste mestrado”. A aluna afirma ter consciência de que “**é necessário mudar e estabelecer uma verdadeira relação colegial com os meus pares** (...). A prova de que o trabalho entre pares é uma mais-valia para o processo cognitivo foi os trabalhos de grupo realizados às diferentes disciplinas...” (Portfolio C – Reflexão nº 8, não datada).

- Reflexão partilhada com colegas
- princípio do efeito multiplicador da diversidade

Tal como se observa, o princípio do efeito multiplicador da diversidade não é, de forma alguma, uma prática experienciada pelos

professores nas escolas. Pelo contrário, prevalece uma cultura individualista e de grande isolamento que, apenas, a frequência da pós-graduação vem pôr em causa.

Em resposta a um desafio colocado pela supervisora aquando da sua primeira reflexão: “... *agora penso que tenho condições para finalmente responder a esta questão: quero ser uma professora reflexiva; quero fazer aprender aos meus alunos aquilo que corresponde ao seu universo e ir mais além; quero proporcionar-lhe as transições ecológicas imperativas para a evolução do seu conhecimento e da sua formação pessoal; quero ser a mediadora do conhecimento, descodificando as mensagens sempre que necessário e mostrar-lhe os diversos caminhos que constituem o seu percurso; quero, acima de tudo, ser uma professora crítica, corajosa para admitir a minha desactualização, proporcionando aos meus alunos um desenvolvimento curricular prático resultante desta tomada de consciência. Agora, como Fernão Capelo Gaivota, agora sinto vontade de voar mais além, sinto que tenho as armas necessárias, não para fazer a guerra, mas sim para lutar por uma escola melhor. Como vale a pena agora viver!*” (Portfolio C – Meta-reflexão (nº 9), não datada).

- Processo de construção do conhecimento profissional
- Paradigma da reflexividade crítica



- Reconhecimento de que o conhecimento está em constante desactualização e, por isso, o princípio da continuidade da formação

- Princípio da consciencialização

É na sua última reflexão, após todo o processo de aprendizagem que desenvolveu que pode, finalmente, expressar as suas novas concepções informadas pela frequência do curso de mestrado e pela experiência *portfolio* reflexivo:

- *quero ser uma professora reflexiva*
- *quero fazer aprender aos meus alunos*
- *quero proporcionar-lhes as transições ecológicas*
- *quero ser a mediadora do conhecimento*
- *quero, acima de tudo, ser uma professora crítica*

“A minha reflexão sobre este tema, mais precisamente sobre a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que é já minha paixão (...).

Na verdade é um tema que desperta um grande interesse para todos quantos se dedicam ao estudo e à reflexão da investigação em educação, ou seja, à interacção entre sujeito e mundo e, conseqüentemente, entre o

- O contexto é condicionante e determinante

sujeito e o ambiente onde se encontra inserido.” (Portfólio D – Reflexão não numerada, 25-11-2003).

Neste excerto é de salientar que, embora a aluna afirme que a perspectiva de desenvolvimento ecológico é “já a minha paixão”, ainda não consegue partir para as suas práticas e ver de que forma esta perspectiva já influencia a sua prática pedagógica. Isto justifica-se por se tratar de uma reflexão inicial e, portanto, o à vontade e o reconhecimento do processo de consciencialização ainda está no seu início. É este o papel da nova informação nos processos iniciais de mudança conceptual.

“Ter em dois dias cem alunos doentes, reflectir sobre pressão, ter pouco tempo para o fazer, ouvir e reflectir sobre os conselhos, adequar a reflexão e decidir. Foi o que fiz. Tenho a certeza que foi a melhor opção: suspendi as actividades lectivas, mesmo assim, o vírus da gripe afectou cerca de duzentos dos 460 alunos e vinte e cinco adultos. Hoje ainda se encontram a faltar cerca de sessenta alunos, dada a situação, decidi dar pistas aos colegas no sentido de adequarem as suas estratégias a este cenário excepcional: serem compreensivos com a avaliação dos alunos – entenda-se não os “encher” de testes de imediato e ter contemplação para aqueles que ainda se encontram debilitados. Senti-me um pouco feliz porque muitos me têm procurado, demonstrando a sua enorme preocupação e aceitando as minhas sugestões. Penso estar a agir da melhor forma, como Presidente do Conselho Pedagógico, proporcionando um Desenvolvimento Curricular de qualidade para o aluno e tendo o professor como co-construtor do currículo” (Portfólio G – Reflexão nº 4, 20-11-2003).

• Paradigma da reflexividade crítica

• Supervisão curricular flexível

• Gestão curricular flexível

• Professor enquanto co-construtor do currículo, agindo sobre a dimensão instituinte

Neste caso, o crescimento e o desenvolvimento profissional consubstanciam-se na reflexão, na adequação e na tomada de decisão, informada por um processo de consciencialização de que o professor é “co-construtor do currículo” devendo, por isso, desenvolver um tipo de supervisão curricular flexível de acordo com o contexto e com as suas condicionantes (neste caso específico um surto de gripe que conduziu ao encerramento temporário da escola).

É interessante notar a **presença da dúvida constante**, que se desafia na crença “*penso estar a agir da melhor forma*”, factor fundamental no aprofundamento do processo reflexivo e no desenvolvimento das competências de acção.

*“**Trabalhámos em espelho** (...). Esta frase andou a bailar dentro da minha cabeça desde então. De facto, eu nem tinha reparado na ênfase dada pela Dr^a X ao ou/ou durante a apresentação dos conceitos, embora tenha plena consciência de que os conteúdos, foram sempre assim apresentados – em alternativa.*

A mudança reside na tomada de consciência de que podemos optar. Temos opções, reflectirmos e enveredar por um trilho ou por outro revela maturidade, consciência, conhecimento” e capacidade de decisão à luz de valores próprios “O importante é termos caminhos, não temos apenas um caminho...” (Portfolio G – Reflexão nº 7, 08-12-2003).

• **Espelhamento**
 (“Hall of mirrors”,
Schön, 1987)

• **Princípio da**
consciencialização

Esta é a essência da “profissionalidade reflexiva e emancipatória”. Ter consciência de que existe uma pluralidade de caminhos a percorrer e de que a capacidade de tomar decisões revela reflexividade crítica, maturidade e autonomia.

De salientar, que a aluna faz acompanhar esta sua reflexão de um objecto, um espelho, por forma a traduzir a ideia de que construir uma reflexão é ter a possibilidade de nos olharmos ao espelho, num processo de reconhecimento identitário.

Tal como aconteceu com as respostas dadas através do questionário, também os *portfolios* evidenciam que os alunos valorizam “*as estratégias desenvolvidas na disciplina*”, nomeadamente a oportunidade de construir reflexões, produzindo e explicitando um saber pessoal.

É de salientar, também, que na dimensão profissional, a aplicabilidade dos conceitos em estudo é supervalorizada, recorrendo, sempre que possível, à sua prática pedagógica (“*transposição dos conceitos para as práticas*”) para explicar os seus pontos de vista.

Tal como aconteceu nas respostas dadas no questionário, também aqui se reconhece que o esforço reflexivo tem particular incidência na análise das práticas desenvolvidas pelas professoras nos seus contextos de intervenção, o que sugere não apenas um nível metacognitivo de conhecimento, mas sim um nível metapraxeológico.

Quanto às características da relação supervisiva que facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional, salientam-se os seguintes excertos:

C7 - Relação supervisiva vertical

“De todas as aulas que recebi ao longo do meu percurso escolar, e agora enquanto mestranda, foi a primeira vez que vi uma Professora dirigir-se à sua “plateia” de forma tão singular. À minha frente estava uma “atriz” tranquila, segura, de um grande humanismo e rica em experiência de vida, quer a nível profissional, quer a nível particular. Apresentou o seu “papel” abertamente; informou para formar; incentivou o seu público nesta maratona que começa e cujo percurso é longo e trabalhoso. Profissional... Pessoa... Olhar no espelho... São as palavras “chave” que ficaram retidas na minha memória e que me acompanharão doravante, não apenas profissionalmente, mas também como pessoa” (Portfolio A – Reflexão nº 1 – 14-10-2003).

A qualidade do processo comunicacional é uma condição decisiva na motivação do formando. Tal como se observa, logo na sua primeira reflexão, a aluna reconhece que a supervisora é singular, diferente: *“tranquila, segura, de um grande humanismo e rica em experiência de vida”*.

“Coloco uma fotografia para a Professora X partilhar do meu mundo profissional... muitas são as histórias que tenho para contar. Talvez um dia...! É este o mundo que me move, que me faz continuar a investir na minha carreira (...). O mesmo já não poderei dizer da minha vida

• **Relação supervisiva vertical: partilha de histórias pessoais e privadas**

particular (...).

Tive imenso gosto em partilhá-lo com a Professora X". (Portfolio A – Reflexão nº 2, 21-10-2003).

Na sua segunda reflexão, a aluna sente já um à vontade para partilhar a sua vida pessoal pouco feliz, iniciando a possibilidade da troca, da confiança e da construção relacional do seu próprio conhecimento.

Esta relação supervisiva desenvolve-se num processo de partilha formador-formando, no qual a supervisora pode tornar-se na confidente a quem se conta ou gostar-se-ia de contar (“*talvez um dia*”) histórias que não se partilham com mais ninguém. Se houvesse reserva por parte da supervisora e dos formandos, jamais haveria esta troca. Trata-se de facto da construção de uma relação humanizada que vai muito para além das aprendizagens cognitivas.

“Hoje, durante a viagem de quase duas horas de percurso percorrido, aquando do regresso a casa, após a reunião com as minhas colegas em Aveiro, além da RFM e da Rádio Comercial me fazerem companhia (...). Depois de telefonar a uma amiga a felicitá-la por mais um aniversário, apercebi-me que faltava apenas um dia para terminar mais um ano, o de dois mil e três. Foi então que num flashback de acontecimentos de um passado ainda recente, pouco a pouco relembrei todos os momentos que aconteceram e que, de alguma forma, me marcaram” - Compra de um carro novo; nascimento de um sobrinho; Viagem à República Dominicana; Bolsa de estudo em Londres; entrada para o mestrado na Universidade de Aveiro; duas semanas de férias no Algarve; Concertos (Cold Play; Bryan Adams; Shania Twain; Robbie Williams) “... este ano foi de uma imensa riqueza pessoal e profissional. Pessoal, porque vivi experiências que nunca tinha vivido, estive em lugares que nunca tinha estado. Profissional, porque a transferência das minhas vivências é vista diariamente nos diálogos com alunos e colegas... Eu sou uma pessoa muito positiva por natureza, por isso, depois de pensar nesta “mão cheia” de acontecimentos, poderei afirmar que este foi um dos melhores anos da minha vida” (Portfolio B – Reflexão nº 6, 30-12-2003);

• Partilha de momentos felizes

De salientar as difíceis condições de frequência da pós-graduação e o seu aproveitamento para reflectir. A partilha do **melhor** ano da sua vida com a supervisora: as experiências pessoais e profissionais que a enriqueceram. Enfim, a estratégia *portfolio* como ocasião e como oportunidade para incentivar a competência reflexiva, a partilha, o diálogo, o ser consigo próprio, sendo com os outros.

O mesmo se pode observar nos seguintes excertos:

*“A possibilidade de construção deste **portfolio reflexivo**, foi para mim a **aprendizagem mais enriquecedora**. Aqui expus o meu conhecimento, mas também as minhas dúvidas, certezas, aspirações, sonhos e também desilusões. Por isso, professora, volto a agradecer a oportunidade que me concedeu permitindo que optasse por esta forma de avaliação e, assim, parasse para simplesmente reflectir” (Portfolio C – Meta-reflexão (nº 9), não datada).*

• Gratidão

*“Dado a importância dos conceitos tratados na aula desse dia, e dado o meu reconhecimento da insuficiência e superficialidade da forma como os tratei nas minhas reflexões anteriores, estou **hic et nunc**, pedindo desculpas pelo modo como tenho vindo a condicionar a maior parte dos temas” (Portfolio D – Reflexão não numerada, 15-01-2004)*

“Do primeiro dia que cheguei à Universidade de Aveiro, lembro e lembrar-me-ei para sempre, foi um dia inesquecível que vou contar:

(...) Dia seguinte, cheguei muito cedo, a sala estava quase vazia. (...) Minutos volvidos, entrou a professora com quem tinha falado no dia anterior, dirigiu-se a mim, com um sorriso, perguntou o meu nome e porque tinha escolhido a cidade de Aveiro para o curso. Fiquei confiante a partir daí. Gostei dela desde o primeiro instante.

• Palavras reconfortantes que acarretam empatia

(...) Mas não foi fácil a minha integração na turma. (...) Peço desculpas, professora, por este desabafo! Nesta hora preciso de um amigo, já que não tenho mãe há quase quatro anos. Ela foi uma mulher muito corajosa, que tinha sempre resposta pronta para tudo, na hora certa. Mas há momentos na vida que nos tornamos tão pequenos como se fôssemos crianças. Mas, a partir de hoje prometo que estarei sempre

• Relação supervisa vertical
•• desabafo

pronta para enfrentar seja o que for. (...) *Vou guardar na minha memória, levar comigo as metáforas que utiliza em cada aula, cada uma mais fantástica que a outra: “a história das pipocas”; “aquele que não cabia no verbo”. Quero levar comigo apenas as lembranças alegres, porque as recordações agradáveis fortalecem o espírito e a mente. (...). Foram excelentes as suas aulas. Muito obrigada!”* (Portfolio D – Reflexão não numerada, 03-02-2004).

• Supervisão da formação
•• linguagem metafórica

Agradecimentos recorrentes (“*volto a agradecer a oportunidade que me concedeu permitindo que optasse por esta forma de avaliação; “Foram excelentes as suas aulas. Muito obrigada!”*”) pela possibilidade de experienciarem a estratégia *portfolio* reflexivo e o pedido de desculpas (“... *pedindo desculpas pelo modo como tenho vindo a condicionar a maior parte dos temas*”) por, eventualmente, não corresponderem às expectativas da supervisora que para estas alunas é já uma verdadeira amiga com quem se desabafa e partilha momentos felizes e infortúnios da vida.

Esta relação supervisiva acarreta sentimentos de confiança e segurança (“*Fiquei confiante a partir daí. Gostei dela desde o primeiro instante*”), materializados num “sorriso”, qual mãe companheira e ouvinte atenta: “*nesta hora preciso de um amigo, já que não tenho mãe há quase quatro anos*”.

E, uma vez mais, esta supervisora é recordada pelo seu discurso metafórico que fica, para sempre, enraizado, na memória e lembrança destas alunas.

No momento da entrega do *portfolio* a aluna prefere “*escrever uma carta*” à supervisora “*até porque, o que seria deste Portfolio Reflexivo sem este tom de partilha, abertura de espírito, de diálogo e de amizade?*” A aluna dirige-se à supervisora como a uma *amiga* e afirma “*quero deixar-lhe aqui, um grande e sentido agradecimento por me ter dado a oportunidade de realizar esta experiência tão rica e com repercussões tão positivas! Agradeço também o facto de me ter ajudado a “aprender a aprender”! (...)*”. A supervisora é vista como uma verdadeira amiga, que está presente e que compreende: “*Entre nós, existe uma língua comum,*

• Relação supervisiva vertical

•• relação de amizade

podemos compreendermo-nos mutuamente... Não há inimigos, mas pelo contrário, o início de uma relação de partilha e de compreensão. Aguardo que, através deste trabalho, conheça uma amiga! Com carinho” (Portfolio F – Introdução ao portfolio, 14-02-2004).

Escrito em forma de carta a 14-02-2004, esta aluna agradece a uma amiga “*o facto de me ter ajudado a “aprender a aprender”*” e despede-se “*com carinho*”.

Esta ideia de troca de correspondência acarreta a ideia de autobiografia e de proximidade afectiva despoletada por uma relação supervisiva fundamentada pela partilha de experiências e histórias de vida pessoais e profissionais, nas quais as aprendizagens ganham profundidade e sentido.

No que diz respeito ao início do *portfolio* reflexivo e, tendo em conta os receios normais “*as palavras da Drª X reconfortaram-me e tranquilizaram-me. Não, muito mais importante que isso: conseguiram que, o medo do desconhecido se transformasse numa enorme curiosidade e vontade de experimentar esse mesmo desconhecido. Para mim, o Portfolio passou a ser um desafio que eu queria experimentar!*” (Portfolio F – Reflexão nº1, 16-10-2003)

• **Relação supervisiva vertical**
•• **palavras reconfortantes que despoletam a curiosidade**

As palavras da supervisora são percebidas pelo formando como reconfortantes, tranquilizadoras e despoletam a vontade de desafiar o desconhecido, de experimentar e dar saciar a curiosidade. São, de novo, as raízes profundas da motivação, geradoras de auto-implicação e empenhamento pessoal.

*“Cheguei há pouco a Aveiro... Pousei os meus sacos da roupa e da comida da “mamã” ☺ e dei comigo a pensar “porque me sinto eu assim, tão esgotada?” Afinal, para todos os efeitos, tive quinze dias, QUINZE DIAS de férias!!!
FÉRIAS? Que férias?” Ai, talvez este cansaço que sinto seja agravado (ou até mesmo provocado) pelas grandes preocupações que me assombraram durante as últimas semanas... O certo, é que, apesar de tudo, sentei-me frente ao computador para falar nem sei bem de quê com*

a professora X! Preciso de desabafar... há muito tempo que não me sentia assim. Se falar com a minha mãe ao telefone, vou aumentar as preocupações dela; aos amigos, nem me apetece agora ligar; às colegas de mestrado... Meu Deus, também estão com os mesmos problemas: falta de tempo, excesso de preocupação, cansaço! Não, vou partilhar com a professora X tudo o que tenho silenciado durante estas semanas (até em relação a mim própria) pelo que estas palavras sobretudo um desabafo (...). Despeço-me da professora X que é já para mim uma AMIGA que procuro quando necessito desabafar!” (Portfolio F – Reflexão nº 6, 04-01-2004)

• Relação
supervisiva vertical
•• desabafo

•• amizade

É, de novo, uma relação supervisiva alicerçada na amizade... A relação que se desenvolveu entre formador-formando possibilita o “desabafo” e estabelece-se numa troca recíproca de afectos que transparecem nos comentários da supervisora e nos sorrisos ☺ da aluna.

E, mais tarde, a mesma formanda:

*“Aqui estou, provavelmente pela última vez... ☺
Não sei o que dizer nesta última reflexão. Pois, tal como a professora X, também não gosto de despedidas! Seja como for, espero ter atingido uma meta com algum sucesso: foi para isso que trabalhei e agora, seria um prazer continuar a desabafar e a partilhar os meus pensamentos e as minhas concepções com a “minha amiga nova” – perdoe-me o à vontade. Por esse motivo, pretendo, sempre que possível, procurando não a aborrecer, espreitar pela sua porta, a tal porta entreaberta a que se referiu na última aula” (Portfolio F – Reflexão nº 12, 14-02-2004)*

Também nesta reflexão se nota que a relação supervisiva é desenvolvida em dois sentidos: formador-formando e formando-formador. Esta aluna revela as suas histórias de vida, mas é igualmente conhecedora das histórias de vida da supervisora, “... *tal como a professora X, também não gosto de despedidas!*”

E, mais uma vez, expressa-se a vontade de, “*sempre que possível, procurando não a aborrecer, espreitar pela sua porta, a tal porta entreaberta*” ...

Esta porta sempre entreaberta, significa simplesmente disponibilidade, tal como se observa com Veiga Simão (1974: 87) quando refere que: “E permitam-me o desabafo, (...) **o meu gabinete ou a minha casa estiveram sempre abertos**, de dia e até de noite, à conversa fraterna, ao diálogo esclarecedor, ao conselho amigo... Quantos estudantes me ensinaram a saber compreender melhor a missão que me incumbia; e nunca renunciei à decisão em consciência e à autoridade que o lugar me conferia...”.

*“Foi muito gostosa a maneira como a Dr^a X recebeu os mestrandos. Aconchegou-me, fez-me sentir embalada, em casa. (...). Agradeço-lhe Dr^a X pela forma como sem saber, me ajudou a manter a decisão de avançar nesta tarefa gigante. Ajudou-me com a sua paixão pelo que faz e que não esconde, pelo prazer que manifesta e que pôs na sua aula e na relação que estabelece com os alunos. E ainda pelos conteúdos que iniciou connosco: pela **ausência de programa**, já que optou pela negociação do mesmo, como forma de motivação para os aprendentes, implicando-os na **construção dos conteúdos programáticos** e consequentemente do seu próprio conhecimento” (Portfolio G – Reflexão nº 1, não datada).*

- **Relação supervisa vertical**
 - **palavras de conforto**
 - **gratidão**
- **Gestão curricular flexível**
 - **significativa para os alunos**

Esta estratégia de desenvolvimento curricular – negociação do programa da disciplina, que para os alunos em formação foi uma surpresa, é apontada no Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo, nas Orientações Metodológicas (DGEBS, 1999a: 3), “Uma programação ao ser negociada por professores e alunos, é mais facilmente assumida pela turma e tende, por isso, a mobilizar energias, a valorizar saberes e a anular possíveis resistências (...). Nesta gestão partilhada, os alunos desenvolvem o sentido das responsabilidades, aprendendo a prever, a organizar e avaliar o seu próprio trabalho (...)”.

Neste caso, a professora nada mais fez que co-responsabilizar os alunos, partilhar com eles a gestão do currículo, fazendo deles gestores curriculares em potência, sendo que a teoria deverá

“caminhar de mãos dadas” com a prática. De nada serviria “apregoar” o conceito Gestão Curricular, se não levasse os alunos a serem, eles mesmos, co-gestores do conhecimento e da aprendizagem.

As palavras da supervisora são, uma vez mais, percebidas como reconfortantes e encorajadoras, pois **“ajudou-me com a sua paixão pelo que faz e que não esconde, pelo prazer que manifesta e que pôs na sua aula e na relação que estabelece com os alunos”**.

“Estamos no mês de Dezembro – é Tempo de Renovação, de Mudança de Ano, é Tempo de Natal... faço votos para que a Dr^a X continue a promover a renovação da praxis, com a melhor da praxis com que brinda os seus alunos. BOAS FESTAS! O desenho é do meu filho mais novo e retrata a nossa família” (Portfolio G – Reflexão nº 7, 08-12-2003).

Partilha de momentos únicos da sua vida com a supervisora: **“BOAS FESTAS! O desenho é do meu filho mais novo e retrata a nossa família”**. Este desenho é quase uma prenda de Natal que vem embrulhada em reconhecimento pela disponibilidade e afecto e pelo trabalho desenvolvido.

“Professora X espero que não entenda mal as palavras desta minha reflexão, mas tenho de lhe confessar que tenho pena que seja a última e que esta disciplina não continue no próximo semestre. As coisas boas acabam-se depressa. (...) gostaria de lhe transmitir o meu agrado por saber que a porta do gabinete da Dr^a X ficará sempre entreaberta. Não posso deixar ainda de referir que foi muito reconfortante o facto de, pelo menos, um docente se ter despedido de nós e, à semelhança do que aconteceu no início do semestre (e no decorrer do mesmo) nos ter particularmente tocado com as suas palavras. Por ter marcado a diferença (uma vez mais), Bem-haja!” (Portfolio G – Reflexão nº 12, 04-02-2004).

E uma vez mais **“... gostaria de lhe transmitir o meu agrado por saber que a porta do gabinete da Dr^a X ficará sempre**

entreaberta”...

É interessante pensar que, tão distante no tempo, já Coménio – *in Didáctica Magna, 1631 - (1957: 234)* reconhecia que “os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com actos de aspereza, mas os atraírem a si afectuosamente, com atitudes paternais; (...) se, numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações (...)”. Por que foi que a lição se perdeu no tempo?

E esta **professora X** tornou-se, certamente, senhora dos corações destes formandos... E como poderemos recuperá-la?

Tal como as respostas dadas ao questionário, também aqui se valoriza a “*supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica*” e que reconhece a partilha como mais-valia.

Estes resultados poderão revelar que as respondentes, tal como aconteceu no questionário, valorizam aspectos que, nos dias de hoje e num paradigma tradicional, continuam a ser pouco privilegiados pelos professores. Onde ficarão o diálogo, a partilha, a flexibilidade de critérios, a diferenciação e a afectividade das relações formativa e supervisiva?

E, no entanto, constata-se que são possíveis...

Quanto aos contributos da partilha das reflexões com os colegas:

C8 - Reflexão partilhada com os colegas

“Roga o velho ditado que “Palavras... leva-as o vento”. Será mesmo assim? Elas voam mesmo com o vento? Sempre? (...) Qualquer que seja a natureza de um encontro, existe por detrás uma aprendizagem, porque se debate sempre algo, troca-se opiniões, partilha-se vivências e

• Princípio do efeito multiplicador da diversidade

*experiências, entre amigos, num bar ou no café; entre colegas na sala de professores, em casa em família e... no Mestrado em Gestão Curricular e mais concretamente no grupo de trabalho (...). Foram reuniões muito proveitosas e enriquecedoras. Houve **partilha de vivências e experiências**, disponibilizou-se, discutiu-se e organizou-se a informação tratada por cada um dos elementos do grupo. **Aprendeu-se a aprender**. Predominou a **reflexão conjunta**, em equipa, que promoveu e estimulou a criatividade (...). Surgiram também **momentos lúdicos e de boa disposição, acompanhados de pequenos mimos doces**, típicos de cada proveniência nossa, nomeadamente a Fogaça de Santa Maria da Feira; Pão Doce da Gafanha da Nazaré; Biscoitos Húngaros; bolos de laranja; o nosso tradicional Bolo-rei; vinho do Porto; chá, café, consoante a ocasião, não esquecendo as sessões fotográficas realizadas pelo Z, o filho mais novo da Y. **Momentos únicos!** Um clima de harmonia e entendimento. **Posso dizer que o princípio do efeito multiplicador da diversidade ocorreu a todos os níveis (...)** (Portfolio A – Reflexão nº 10, 02-02-2004)*

• **Reflexão partilhada**
 •• **partilha**
 •• **debate**
 •• **troca**

•• **reflexão conjunta**
 •• **momentos de distração e de lazer**

É de salientar aqui o reconhecimento do princípio do efeito multiplicador da diversidade, mas apenas referenciado ao trabalho desenvolvido em grupo para a disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular.

- *“Qualquer que seja a natureza de um encontro, existe por detrás uma aprendizagem, porque se debate sempre algo, troca-se opiniões, partilha-se vivências e experiências”*

Nestes **momentos únicos, aprende-se a aprender** numa **reflexão conjunta**, animada por: *Fogaça de Santa Maria da Feira; Pão Doce da Gafanha da Nazaré; Biscoitos Húngaros, bolos de laranja, o nosso tradicional Bolo-rei, vinho do Porto, chá, café*. Mimos doces que animavam o estômago e o espírito, preparando para longas horas de trabalho.

“Com efeito, a experiência ajuda-nos a perceber certas dinâmicas. Já exerci funções, durante cinco anos, num Instituto Superior em Santa

Maria da Feira. Contudo, por mais rica que seja a nossa formação, o nosso currículo, nada como o MESTRADO. Pelo contributo na minha formação e pela maravilhosa oportunidade de fazer novas amizades. Têm sido bons os momentos partilhados com os meus colegas que até fazem esquecer que um dia pensei desistir. Agradeço aos meus colegas – amigos – X, pela boa disposição, que não me é desconhecida de todo, pois fizemos parte do curso juntas; já leccionámos em Arouca e agora encontramos-nos novamente; à F, à G, à H, à J e ao homem da turma o K que são as pessoas que me estão mais próximas e com quem tenho vivido momentos de grande animação e boa disposição” (Portfolio A – Reflexão nº 11, 07-02-2004)

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade

- Reflexão partilhada
 - novas amizades
 - incentivo

Os momentos de partilha são referenciados ao trabalho desenvolvido em grupo e aos momentos de animação, distração e de boa disposição proporcionados pela construção de novas amizades, com um fim em comum: continuar e conseguir dizer não à vontade de desistir. É notório que os alunos foram buscar a força de que necessitavam à vivência em grupo e às novas amizades, num processo de supervisão horizontal, inter-pares e contagiante.

Referindo-se às aprendizagens em trabalho de grupo e, recorrendo aos contributos da docente da disciplina, a aluna afirma: “... posso nomear o Princípio da Construção Colegiada (Efeito Multiplicador da Diversidade), pois o processo de construção partilhada de sentidos e conhecimento e o cruzamento de perspectivas e de experiências, foram para mim uma mais-valia, no sentido de aprofundar e sistematizar o conhecimento individual: ao trabalhar para e com um grupo enriqueci pessoalmente” (Portfolio C – Reflexão nº 8, não datada).

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade



- Enriquecimento pessoal

As opiniões parecem revelar, ainda que de forma pouco consciente, que a influência do Outro poderá permitir um crescimento e enriquecimento pessoal e um encorajamento constante.

Aquando de uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido: “Foi uma experiência magnífica quebrar a solidão do trabalho individual com esta forma de trabalhar... Foi como que passar do “eu solitário ao

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade
 - defronta a solidão

eu solidário”. A partilha foi constante, foi motivadora e provou-nos o quão enriquecedor é juntar as ideias e as teorias de cada um para formar um todo. Confrontar os diferentes métodos, torná-los num único, capaz de satisfazer todas!

(...) A professora X sempre nos alertou para a importância e para as vantagens de cruzar perspectivas, conhecimentos e experiências na medida em que se estimulam processos de formação que fomentam a partilha, bem como a comparação e o confronto de perspectivas, enriquecendo a informação de qualquer trabalho e também de conhecimento pessoal.” (Portfolio F – Reflexão nº 11, 04-02-2004)

Uma vez mais se torna claro que o princípio do efeito multiplicador da diversidade se desenvolve num processo de gestão curricular flexível, integrada e negociada, de confrontação e discussão de perspectivas. O desenvolvimento do trabalho de grupo é uma possibilidade de tornar o processo de gestão curricular activo – os formandos como verdadeiros co-gestores curriculares devem, também, desenvolver uma auto e hetero-supervisão, dialogada, contínua e partilhada, que apenas acontece quando estão estabelecidas as condições propiciadoras de comunicação, relacionais e de afecto.

Ainda, reflectindo sobre o processo de construção do trabalho de grupo: *“A maior parte das vezes reunimos em minha casa na companhia da minha família, de bolo doce de Ílhavo, dos biscoitos húngaros, do bolo-rei e até de bolo inglês feito por mim, temperados com café, sumo ou vinho do Porto. Sem combinarmos previamente, cada um trazia o que podia para amenizar as longas horas de trabalho que passámos juntos”* (Portfolio G – Reflexão nº 12, 04-02-2004).

• **Intimidade familiar “temperada” pela profissionalidade e pelos trabalhos de grupo**

E, uma vez mais, os “mimos doces” (*bolo doce de Ílhavo, biscoitos húngaros, bolo-rei, bolo inglês temperados com café, sumo ou vinho do Porto*) a cruzarem de afecto as sentidas dificuldades e a tornarem-se pretexto e razão *“para amenizar as longas horas de trabalho que passámos juntos”*.

Ao contrário do que aconteceu no questionário, nos seus *portfolios* os alunos não fazem referência à partilha das reflexões com os colegas de mestrado. Embora admitindo a existência dessa partilha, não encontramos qualquer evidência nestes *portfolios*, pelo que e as respostas dadas ao questionário poderão apenas responder às orientações de pensamento sugeridas pelo mesmo.

Quando questionados sobre os factores positivos relacionados com o processo de construção do *portfolio* reflexivo, salientam-se os seguintes excertos:

C9 - Construção do *portfolio*: factores positivos

“Ao ler a reflexão 4 verifiquei que ao abordar a questão do uso social do conhecimento, a Professora registou uma interrogação “O que entende por?”. (...) proponho realizar uma reflexão onde explicito melhor este conceito (...). Durante esta interrupção lectiva, que são férias de Natal, decidi fazer uma leitura de todas as reflexões realizadas, no sentido de “regular” o meu desempenho ao longo destes três meses de formação, de (re)actualização, de construção de conhecimento a partir de conceitos disponibilizados, dos quais jamais me tinha apercebido antes de frequentar o Mestrado” (Portfolio A – Reflexão nº 8, 02-01-2004).

- Releitura
- (Re)reflexão
- Regulação
- Reactualização
- Princípio da consciencialização

Trata-se, neste caso, de um tipo de relação supervisiva de carácter dialógico, na qual existe a possibilidade de questionamento e de resposta *em tempo útil*. Com o *portfolio* reflexivo o sujeito tem a possibilidade de voltar sempre à página anterior e de proceder a uma releitura e uma (re)reflexão, que potencia a regulação e a auto-supervisão, sempre vigiada e informada pela mediação do supervisor que dialoga com o seu supervisando.

Este diálogo constante, a discussão de perspectivas, a negociação de pontos de vista e a reformulação constante potenciam o princípio da consciencialização quer das aquisições, quer dos erros e dos conceitos a aprofundar.

“...acho fundamental e essencial deixar registado a riqueza da interação entre as variáveis (Professor; Aluno; Conhecimento). E porque penso que, ao fazê-lo, **mais tarde, poderei reflectir sobre estas minhas palavras com um novo olhar, mais rico e opulento em conhecimento**” (Portfolio B – Reflexão nº 4, 30-11-2003)

- **Releitura em outro tempo e em outro contexto**
- **Olhar distanciado e enriquecido por outras vivências**

O registo escrito, técnica fundamental na estratégia *portfolio* reflexivo, poderá representar a possibilidade de fazer face à efemeridade da informação. O *portfolio* reflexivo permite uma releitura distanciada no tempo e, portanto, informada por outras experiências e outras compreensões.

“Trabalho, produtividade, pressão constante, filhos e escola com as suas múltiplas actividades suplementares, trânsito intenso e agressivo, ruídos de obras, de automóveis, televisão e doentios zappings, já para não falar da demência dos programas, do teor das notícias, dos flashes informativos. (...) Por isso, o meu agradecimento sincero a quem me deu a oportunidade de **parar e reflectir**, a quem me fez **interrogar a realidade que eu dava como certa**, a quem me deu a razão para **querer mudar o meu pequeno mundo**” (Portfolio C – Meta-reflexão (nº 9), não datada).

- **Condicionantes da vida que “corre” numa velocidade alucinante**
- **Relação supervisiva**
- **(Re)reflectir**
 - **interrogar as certezas**
 - **vontade de mudar, evoluir**

Novamente se reafirma que a relação supervisiva potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional (“... o meu agradecimento sincero a quem me deu a oportunidade de **parar** (...), a quem me fez **interrogar a realidade** (...), a quem me deu a razão para **querer mudar**”) através da estratégia *portfolio* reflexivo que tornou possível a releitura, a (re)reflexão, a interrogação constante e a vontade de mudar o mundo, de evoluir pessoal e profissionalmente.

“Só mais tarde compreendi que se tratava do **aprofundamento dos conceitos** abordados na aula e que os mesmos deviam ser aprofundados através de **pesquisas bibliográficas**. Efectivamente, as primeiras reflexões têm sido concebidas numa lógica que procura, sobretudo, transcrever conceitos sobre determinados autores, sem que deixasse transparecer qualquer opinião minha (...). É de realçar que **graças às considerações feitas ao nível geral e individual**

- **Aprofundamento de conceitos**
- **Pesquisa: investigação**
- **Supervisão atenta**

*sobre as reflexões da turma, comecei a entrar nos “eixos”, ou seja, as minhas reflexões passaram a ter nova estrutura e compreendi o quão importante é falar na primeira pessoa, (...) embora tenha reconhecido a sua importância e vantagens, (...) não entrei no verbo. (...) Agora tenho consciência de que os portfólios reflexivos oferecem aos estudantes ótimas oportunidades para **reflectirem criticamente o seu desempenho, abrindo novos horizontes para a construção do conhecimento.** Do ponto de vista organizacional é uma estratégia eficaz e eficiente, na medida em que **permite a cada formando fazer juízo de valor sobre o seu desempenho e remete-o para uma constatação permanente dos seus erros, e fazer ajustes quando for necessário (...).** O portfólio tem um **carácter interdisciplinar, numa conjugação de várias disciplinas (...).** A utilização de portfólio reflexivo pressupõe-se uma **mudança de concepções curriculares e uma mudança na intervenção curricular em que o professor e os alunos se descobrem e se desenvolvem mutuamente.** (...) Em suma, quero salientar que aprendi muito com esta estratégia, que representa não um fim em si mesma, mas **um meio de desenvolvimento, de partilha, de reflexão, na e sobre como se organiza e gere a prática. É um processo que por ser construído individualmente propicia a emergência de uma reflexão crítica na construção de um percurso pessoal e singular”** (Portfólio D – última reflexão, 12-02-2004).*

- Princípio da auto-implicação

- Paradigma da reflexividade crítica
 - abertura de horizontes

- Desenvolvimento
 - Partilha
 - Reflexão

- Auto-supervisão
- Construção da personalidade

E, uma vez mais, a metáfora disponibilizada pela supervisora: há que “caber no verbo”, escrever na 1ª pessoa e auto-implicar-se na sua aprendizagem. De acordo com a autora, o desenvolvimento do portfólio reflexivo possibilita: “**aprofundamento dos conceitos**”, as “**pesquisas bibliográficas**” e o “**falar na primeira pessoa**”.

Mais uma vez se constata que o desenvolvimento do portfólio reflexivo potencia a reflexividade crítica, a reformulação constante do erro e, portanto, a auto-supervisão. De salientar que esta aluna considera que esta é uma estratégia extensível a todas as áreas disciplinares, podendo apresentar uma matriz transdisciplinar.

“Seguindo a estratégia do portfólio, pretendo, desenvolver a minha capacidade de (re)pensar e reflectir acerca das minhas práticas. Será um processo de autoconhecimento e permitir-me-á espelhar-me também nas experiências dos outros, será reviver para compreender e questionar

- autoconhecimento
- espelhamento
- questionamento

constantemente tudo com vista à mudança, à melhoria das minhas atitudes, reforçando determinados valores. (...) O próprio Portfolio dar-nos-á, na minha opinião, oportunidade de pensar não só nas nossas experiências e acções, mas também nas dos outros. ...Ainda que tenhamos sempre um quadro teórico de referência, o Portfolio permite mostrar o modo como apreendemos individualmente as coisas, como as sentimos e interpretamos, sendo, pois, um “objecto único” (Portfolio F – Reflexão nº2, 18-10-2003)

•• vontade de mudar e inovar, no caminho da melhoria das práticas

A mestranda considera que desenvolver um *portfolio* reflexivo é, antes de tudo, dar “vez e voz” à pessoa numa perspectiva de reflexividade crítica, que promove o autoconhecimento, através do espelhamento e do questionamento constantes.

O *portfolio* cruza diferentes vozes, a do autor, a do supervisor e a das pessoas e perspectivas com as quais estes se cruzam. Os processos de construção de conhecimento deverão respeitar a opinião do Outro, mas também a personalidade e a singularidade de cada indivíduo que aceita pensar-se na sua relação com o pensamento do outro.

“... as reflexões do Portfolio têm feito crescer e têm-me obrigado a relacionar e a dar sentido a muitos aspectos que me eram pouco familiares ou mesmo desconhecidos.

• Relacionar sentidos

Ainda não sei se estou realmente em vias de atingir a meta pretendida, mas o certo é que fiz leituras interessantes e diversificadíssimas, imaginei inúmeras situações de concretização de aulas, estruturei ideias, imaginei-me em plena sala de aula...” (Portfolio F – Reflexão nº 10, 29-01-2004)

• Fazer leituras diversificadas
• Imaginar e estruturar ideias
• Princípio da consciencialização

“Percorrendo as minhas notas de campo, recordei as aulas; lendo o Portfolio, compreendo o significado das mesmas e, vendo o trabalho e as fotos, relembro os bons momentos e as aprendizagens que deles extraí, em conjunto com as minhas colegas e (agora) amigas (...). Quanto ao Portfolio, em particular, penso ter realmente sido o instrumento mais adequado para desenvolver a minha capacidade de reflexão! Inicialmente, penso não ter compreendido na totalidade o que se pretendia e penso ter tido alguma dificuldade em articular a parte mais

• Compreensão

*teórica/científica da disciplina com a componente de reflexividade crítica e pessoal. O Portfolio constitui uma **aprendizagem contínua e sistemática que me ajudou a reflectir para agir, para melhorar, para não ter medo de inovar e de intervir! Ajudou-me sobretudo a “cabem no verbo”** (expressão metafórica, retirada de uma história que a professora X contou para explicar o que era (auto)implicar-se numa acção) , ou seja, a **(auto)implicar-me nas situações e a imaginar o modo como poderei fazê-lo quando estiver a leccionar”**” (Portfolio F – Reflexão nº 12, 14-02-2004)*

- Reflexividade crítica
- Aprendizagem contínua e sistemática

- Princípio da auto-implicação

O desenvolvimento do *portfolio* reflexivo despoleta a consciencialização e a auto-implicação do sujeito através da manutenção de um processo de reflexividade crítica que possibilita:

- a) o relacionamento de sentidos;
- b) a imaginação;
- c) a estruturação de ideias;
- d) a compreensão;
- e) a conseqüente aprendizagem contínua e sistemática.

Uma vez mais, se referencia a metáfora do “**cabem no verbo**”, procurando traduzir a ideia de que só ocorrerá uma aprendizagem verdadeira e significativa quando o sujeito se implicar e colocar a tónica na sua vontade e no seu trabalho e empenho singular.

*“Na passada segunda-feira reunimos em minha casa com o objectivo de elaborarmos o trabalho de grupo desta disciplina. No decorrer do mesmo perguntei aos meus colegas como iria ser depois de Janeiro, isto é, quem iria continuar a responder às nossas reflexões? E mais esclareci, ou melhor, lamentei o facto de ter ficado em mim uma imensa semente no meu interior e que me tinha habituado de tal forma a escrever as reflexões que **não achava justo não ter interlocutor no segundo semestre.***

Mais uma vez fui surpreendida e no dia seguinte, a Dr^a X conseguiu vir ao encontro da nossa conversa e das minhas preocupações, solucionando-as, pelo menos em parte, porque era bem mais fácil quando estabelecíamos

correspondência entre as duas. Agora sei que ganhei autonomia, mas também ganhei uma maior responsabilidade porque para além de demonstrar que o conhecimento que fui construindo faz sentido, ganho sentido no meu dia-a-dia, ainda tenho que “sobrevoar” essas mesmas reflexões e numa perspectiva auto-reflexiva, comentar, opinar, reflectir...sobre elas.” (Portfolio G – Reflexão nº 10, 07-01-2004)

- **Autonomia**
- **Responsabilidade**
- **Construção de sentido**
- **Reflexividade crítica**

“Ainda em jeito de balanço final gostaria de deixar claro que a construção do portfolio foi de longe a experiência mais enriquecedora que pessoalmente tive com este mestrado até ao momento.” (Portfolio G – Reflexão nº 12, 04-02-2004).

Reiterando a ideia de que o desenvolvimento do *portfolio* reflexivo terá sido a “*experiência mais enriquecedora*” que pessoalmente viveram, volta-se, uma vez mais, a referenciar a importância de uma relação supervisiva vertical atenta, dialogada e partilhada (“*tenho que agradecer à Dr^a X*”), uma vez que potenciou o desenvolvimento de:

- a) autonomia;
- b) responsabilidade;
- c) construção de sentido;
- d) conhecimento;
- e) reflexividade crítica.

Uma vez mais se reiteram as respostas dadas ao questionário, também os *portfolios* privilegiam a “*possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade*” (“caber no verbo”), “*a compreensão e a desconstrução de conceitos*” ganha maior importância, porque é despoletado por “*um feedback contínuo e constante da supervisora*”.

Estes resultados parecem, novamente, evidenciar que os aspectos mais valorizados pelas respondentes são a afirmação da **personalidade**, a **auto-implicação**, a **consciencialização de aprendizagens** e a **possibilidade de reflectir constante e**

continuadamente, ou seja, a possibilidade de activar a competência reflexiva e crítica, que leva em linha de consideração a capacidade de (re)pensar as atitudes, de reflectir e de abrir caminho à mudança. Afinal, uma nova filosofia de formação, de avaliação e de supervisão.

Quanto às razões para transferir a experiência de aprendizagem *portfolio* reflexivo para a prática profissional, salienta-se o seguinte:

C10 – Transferência da experiência

“(…) Esta cadeira entusiasmou-me também pela proposta de avaliação que nos foi sugerida. Já referi diversas vezes que gostaria muito de experimentar esta modalidade de avaliação com os meus meninos, mais gostaria de poder ter a sabedoria e o dom de cativar e motivar a minha gente adulta para experimentarmos em conjunto, através do desenvolvimento de um projecto, em algumas turmas (para começar) esta modalidade de avaliação, logo senti-me muito tentada a comprar a obra, procurando colher nela novos horizontes (...)

(…) Por isso, atrevo-me, e faço gosto de entregar a obra juntamente com esta reflexão para a Dr^a X se quiser e tiver um pouco de disponibilidade dar uma espreitadela à mesma e partindo do princípio, provavelmente errado, de que não a conhece” (Portfolio G – Reflexão nº 8, 16-12-2003).

• *Portfolio como estratégia de avaliação*

• *Importância da relação supervisiva vertical*

Apenas uma aluna tomou a iniciativa de afirmar no seu *portfolio* que gostaria de usar esta estratégia “com os seus meninos” (“*em algumas turmas (para começar)*”), enquanto estratégia de avaliação.

E, uma vez mais, se volta a referir a importância da relação supervisiva, relação essa que permite a troca de pequenos presentes (oferta de um livro sobre *portfolios*, comprado numa feira do livro da escola).

No questionário todas as alunas afirmaram que gostariam de

usar esta estratégia com os seus alunos, porém com os devidos ajustamentos e adaptações. É possível que o inquirido por questionário tenha orientado as respostas, nesse sentido, ou alertado para esta questão não percebida, até então, como essencial.

Quanto aos factores que contribuíram para o desenvolvimento do autoconhecimento, releva-se o seguinte:

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

“O professor tem poder para pegar na dimensão instituída e fazê-lo singularmente porque interpreta essa dimensão em função da qualidade do aluno que tem na frente. Tal determina também a qualidade do professor. Trata-se de adequar o programa, de o gerir flexivelmente, inovando e transformando-o, tendo sempre como base cada aluno nas suas vidas que hoje está bem e amanhã não. O aluno é um factor decisivo. (...) O professor é um ser que pensa, que reflecte e que toma as suas decisões. (...) Com a experiência na Finlândia aprendi que é possível ensinar diferenciando. E “fazer” ensino diferenciado vai ao encontro do que já referi anteriormente, no que concerne o currículo no paradigma crítico-reflexivo – é “pegar” na dimensão instituída e ir instituindo, gerindo, seleccionando em função dos alunos que são a razão de ser da escola e da profissão de professor. É também colocarmo-nos na posição do aprendente e compreender os seus mecanismos cognitivos, culturas, afectivos e investir em opções e estratégias que se adaptam ao seu perfil.”
(Portfolio A – Reflexão nº 7, 01-01-2004)

- Dimensão instituída
- Dimensão instituinte



- Gestão flexível, adequada
- Respeito pelo princípio da personalidade (de cada aluno)

- Gestão curricular flexível
- Desenvolvimento curricular
 - aprendizagem por tentativa e erro

E aquilo que esta aluna aprendeu foi: desenvolvimento curricular estratégico e intencional, que articula a dimensão instituída e instituinte num processo de gestão flexível do currículo, que leva em linha de conta os contextos e as especificidades de cada circunstância.

“Eu pessoalmente nunca apreciei que me dissessem que este ou aquele aprendia mais ou menos do que eu... eu nunca comparo os resultados dos meus alunos, apenas posso dar referências ou bons exemplos e nunca

- Princípio da personalidade

fazer comparações. Muito frequentemente recorro a provérbios nas minhas aulas e “n” vezes afirmo “não faças aos outros o que não gostarias que te fizessem a ti”, mas mais vezes profiro “**temos cinco dedos e nenhum deles é igual (...)**. Então durante toda a nossa vida ocorrem **transições ecológicas**, posso concluir que sempre que surge na nossa vida uma **nova etapa** acontece uma transição ecológica. Mas desta forma também concluo que **existem pessoas com transições mais ricas do que outras. (...) caberá a cada um fazer as suas escolhas ao longo da vida. Professora acha que esta minha teoria está correcta?**” (Portfolio B – Reflexão nº 4, 30-11-2003).

- **Gestão curricular diferenciada**
- **Princípio da contextualização**
- **Princípio da continuidade da formação**
- **Relação supervisiiva vertical**
 - **carácter dialógico (perguntas e respostas)**

A narração de uma história pessoal é um processo de estimulação cognitiva e afectiva. Com as aprendizagens que desenvolveu profissionalmente, articuladas com o diálogo constante com a supervisora conclui que: é fundamental respeitar a personalidade e as histórias de vida de cada aluno, reconhecendo que todos eles se transformam de acordo com as transições ecológicas que têm a oportunidade de viver, quanto mais ricas forem as transições ecológicas, mas enriquecidas serão as aprendizagens. É neste entendimento que se retomam e confirmam as propostas conceptuais de Bronfenbrenner.

Evocando novamente o Princípio do Inacabamento e a importância do trabalho em grupo a aluna refere: “*Outro dos princípios que regulou a minha aprendizagem foi sem dúvida o **Princípio da Continuidade da Formação (Inacabamento)**. Nas nossas sessões de trabalho, consciencializei a minha desactualização, obrigando-me a **pesquisar e investigar** enriquecendo sempre o meu conhecimento. Esta desactualização fez-me perceber que, enquanto professora reflexiva, a **necessidade de formação é constante e imperativa para exercer de uma forma mais praxica o desenvolvimento curricular**. Inerente a este princípio encontra-se um outro, o **Princípio da Consciência (Reflexividade Crítica)**, que obriga a **encarar o conhecimento como algo dinâmico, instável e mutável e só uma participação consciente, crítica e reflexiva poderá conduzir a uma co-construção do mesmo (...)**. Desta forma, ao reflectir acerca da minha aprendizagem até ao momento, fico contente por ter optado por frequentar esta formação e agradeço,*

- **Princípio do inacabamento**
- **Princípio da continuidade da formação**
- **Princípio da consciencialização**
 - **desactualização constante**

também, a oportunidade de participar em projectos de trabalho colaborativo” (Portfolio C – Reflexão nº 8, não datada)

Com as estratégias desenvolvidas, a aluna percebeu que o ser humano vive constantemente um processo de desactualização, decorrente da contínua emergência de nova informação. Esta “desactualização” necessita de ser consciencializada e, só depois, combatida através do princípio da continuidade da formação, sustentado pelo princípio do inacabamento. Ou seja, apropriou-se das lógicas implícitas, mas essenciais ao processo de construção e auto-regulação do próprio conhecimento no âmbito da epistemologia.

“Aprendi muito consigo, porque se não fossem os seus impulsos, a sua motivação desde o primeiro trabalho que fiz, não conseguia chegar até aqui. (...). Aprendi a dar mais atenção aos sentimentos dos outros e compreender melhor os outros, e confesso que tudo isso me fortaleceu e me deu força interior para continuar aqui e, futuramente, saber ultrapassar coisas mal feitas ou situações constrangedoras.

Aprendi também a lidar com pessoas de atitudes e comportamentos diferentes (...). E mais, aprendi a ser professor reflexivo. (...) A metacognição é a própria consciência do sujeito sobre a sua aprendizagem, o conhecimento de si próprio, associado ao conhecimento e ao controlo do seu processo de aprendizagem.”
(Portfolio D – Reflexão não numerada, 03-02-2004).

- Relação supervisa vertical
- Valorização dos sentimentos e da compreensão dos outros
- Preparação para o futuro

- Metacognição
 - consciência do sujeito sobre a sua aprendizagem e sobre si próprio

E a respondente faz um balanço daquilo que aprendeu “pelas mãos da supervisora” e pelas estratégias por ela desenvolvidas:

- a) “Aprendi muito consigo”;
- b) dar atenção aos sentimentos dos outros e a compreendê-los melhor;
- c) ter uma visão projectiva: como fazer no futuro;
- d) lidar com pessoas;
- e) ser professora reflexiva;
- f) ter consciência de si própria e da sua aprendizagem.

“Encontro nas aulas de 3ª feira de manhã uma satisfação superior, uma realização grande e na aula do dia 21/10, pude verificar que, **afinal há pessoas que sabem muito mais do que eu, mas que têm uma visão com a qual eu me identifico.** Não me sinto tão só no meu pensamento (...). **Consegui descobrir e compreender a diferença entre a PRÁTICA (...) e PRAXIS – uma prática enformada e informada pelos valores de Bem, estando-lhe subjacente uma atitude concretizadora dos valores de Bem da Humanidade.** O meu orgulho em ser e em ter sido aluna desta Universidade aumentou, porque **compreendi o verdadeiro significado do seu Lema = qualquer que seja a nossa área de conhecimento a nossa função é desenvolver no Outro, (no meu caso nos meus “meninos grandes e pequenos”), atitudes e práticas (in)(en)formadas de valores de Bem.** Esta tem sido de facto, a minha maneira de encarar a profissão docente que tanto adoro. (...) **Fico satisfeita por poder ampliar e alargar os meus conhecimentos teóricos, partindo dos pensamentos diferentes, de autores díspares que me ajudarão a reflectir e optar pelos caminhos do conhecimento que melhor servirão os desígnios do meu percurso individual, para melhor servir os que me rodeiam.”** (Portfolio G – Reflexão nº 2, não datada)

• PRÁTICA

• PRAXIS

• Paradigma da reflexividade crítica

• Servir os outros

“Tinha tomado notas durante a semana para redigir a minha reflexão posteriormente. Acabei por deixar de lado algumas dessas notas, em consequência de **três situações ocorridas com alunos da nossa escola e que mais uma vez me “esmagaram” por diferentes razões.** Uma das alunas de 5º ano, com **necessidades educativas especiais, amorosa, muito meiga e de feitio dócil está sozinha com uma irmã de seis meses, deixadas pela mãe para se dedicar à prostituição no Porto.** O Instituto de Reinserção Social já está a par da situação familiar (...). Neste caso há antecedentes graves que nos levam a temer que a mãe leve a filha a passar o Natal e se “esqueça” de a trazer de novo para Aveiro... Também neste caso **o exocontexto é avassalador, demolidor, quase destrói os micro e macro contextos onde a aluna se integra de forma harmoniosa e, segundo as suas palavras, consegue ser um pouco feliz.** Como já anteriormente referi **temos três jovens de etnia cigana a frequentar o 5º ano de escolaridade. O mais novo andou doente durante toda a semana, queixoso, com febre e tivemos mesmo que lhe dar um “Ben-u-ron”.** Na 5ª feira, à hora de almoço, estava com bastante febre e mal se podia mexer. Uma das colegas da Comissão Executiva levou-o de carro ao acampamento e comunicou à mãe qual o seu estado. Contudo,

• Princípio da contextualização

• Exo-contexto

• Micro-contexto

• Macro-contexto

hoje mesmo, o pequeno voltou para a escola da mesma maneira. **A inclusão tem os seus caminhos tortuosos e nós temos que os percorrer.**

O mais velho dos alunos de etnia cigana está pelo segundo ano a frequentar a escola, com alguns sucessos, com alguns insucessos do ponto de vista da sua socialização. Foram tomadas medidas no âmbito da “diferenciação e adequação curricular” (...). Contudo, a estratégia ao nível da sala de aula (do micro-contexto) não está a surtir os objectivos desejados. Aliás o aluno tem faltado a algumas aulas, embora vá a outras e permaneça na escola (...).

Conversámos, reflectimos em conjunto, negociámos um maior número de horas para umas disciplinas da preferência do aluno e onde ele tem desenvolvido algumas competências, retirámos aquelas que não estão a resultar, por enquanto. Trabalhámos em parceria com a professora do ensino especial e com alguns elementos do Conselho de Turma” (Portfolio G – Reflexão nº 6, 05-12-2003).

• **Aprendizagens**

• **Gestão curricular flexível, reflectida, negociada, diferenciada e integrada**

↓
• **Respeito pelos contextos e pela personalidade**

Aprender é saber seleccionar, processar a informação. O professor deve estar atento à inclusão que não existe em abstracto, mas é o que nós, professores, somos e fazemos.

As transições ecológicas possibilitam aprendizagens que devem ser geridas curricularmente de forma flexível, discutida, negociada e respeitadora da diferença e das singularidades. A aprendizagem faz-se, inequivocamente, sobre a própria vida.

Quanto ao conhecimento sobre a profissionalidade, destacam-se os excertos seguintes:

C12 - Factores promotores do desenvolvimento da profissionalidade

Aquando do início da carreira docente e o desejo de mudar vs dificuldades, interroga-se: “*Perante este panorama, a professora que queria mudar o mundo encontra-se entre dois pólos, **questionando-se continuamente**: integra-se no sistema não fazendo nada para o modificar e aplicando, sem questionar, as normas e as directrizes enviadas pelo poder central? Ou não desiste do sonho, lutando e construindo um mundo*

• **Paradigma da reflexividade crítica**

melhor e diferente, desempenhando um papel activo e decisivo na comunidade escolar?” (Portfolio C – Reflexão nº1, não datada)

Tendo por base a abordagem ecológica do currículo, a aluna reflectiu sobre o seu contributo num Clube da Escola: *“O Clube de Comunicação e Jornalismo, existente na escola onde lecciono e coordenado por mim, é um exemplo de uma abordagem ecológica do currículo. A principal actividade do Clube é a edição trimestral de um pequeno jornal escolar – “O Toque de Entrada”. Durante o trimestre, os alunos recolhem o material necessário para a elaboração do jornal: informações acerca de todas as actividades promovidas e dinamizadas pela comunidade escolar; opiniões dos agentes da educação acerca dessas actividades; pesquisa sobre a cultura e as tradições da região (...). Além de trabalharem os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, os alunos estabeleceram uma interacção com a comunidade educativa e com a comunidade circundante (...). E entre os conhecimentos múltiplos e constantes e os alunos, encontro-me eu numa função de mediação, gerindo os conhecimentos com uma dupla função: a de anjo protector, descodificando a mensagem e orientando-os no caminho correcto; ou de diabo tentador, fornecendo-lhes ainda mais informação, obrigando-os a uma selecção criteriosa (...)” (Portfolio C – Reflexão nº 3, 02-12-2003).*

• Princípio da contextualização

Quanto aos sentimentos finais e percepções relativas à estratégia e quanto à estrutura conceptual do *portfolio* e às suas fases de elaboração, salientam-se os seguintes excertos:

C13 - Sentimentos finais e percepções relativas à estratégia

C14 – Estrutura conceptual do *portfolio*

- **Consciencialização de que o ser humano é um ser em devir e está em constante construção**

“Ao ler as reflexões, pude constatar que progredi, pelo menos esforcei-me, tentando cumprir, na medida do possível, com o meu dever. Hoje sinto-me mais informada; mais actualizada, embora tenha plena consciência que este é um processo continuado e inacabado. O importante é não terminar, como se de uma fase na vida se tratasse. De

• Reconhecimento
•• evolução
•• esforço

• Princípio do inacabamento

facto é. São dois anos de aquisição de conhecimentos, de investigação, de muitíssimas leituras... Mas não posso, não devo, nem quero ficar por aqui. Aprendi que o conhecimento é dinâmico e como tal em constante evolução, actualização. Como se costuma dizer popularmente “tomei-lhe o gosto” e agora não quero parar. Logo, tenho de continuar a investir nesse sentido.” (Portfolio A – Reflexão nº 11, 07-02-2004)

- Princípio da continuidade da formação

- Continuar: o *portfolio* foi apenas o início

“Na reflexão nº 3 afirmei “Sempre me considerei como um “ser inacabado”, logo neste ponto revejo-me na mudança... tenho de admitir que sei algumas coisas, mas não sei tudo, “sei mais do que ontem e menos do que amanhã”. Daí a razão da minha presença nesta Universidade” (Portfolio B – Reflexão nº 4, 30-11-2003);

- Princípio do inacabamento
- Mudança e transformação

- Reconhecimento das limitações e do percurso a percorrer

“Como dizia Doutora X, a mudança individual é condição absolutamente necessária mas nunca suficiente para a mudança global. Claro que não vou mudar tudo ao meu redor, mas, pelo menos, vou tentar mudar o “lugar pequeno”, que nos coube no sapatinho, a minha sala de aula” (Portfolio B - Reflexão nº 5, 20-12-2003)⁴⁴

- Princípio da pessoalidade

- *Portfolio*
Metáfora do pequeno contributo para mudar o mundo, qual prenda que nos “coube no sapatinho”⁴⁸

Questionamo-nos se não será também a construção do *portfolio* reflexivo uma possibilidade de mudar o nosso pequeno mundo, uma possibilidade de afirmar a diferença.

No momento da entrega do *portfolio* a formanda F afirma “É com um enorme prazer que lhe deixo aberto o meu “baú secreto” com as peças que fui juntando durante esta caminhada. Ao longo da vida, recolherei, certamente, muitas mais... Pois, *assumo-me*, agora mais que nunca, como um ser em permanente construção” (Portfolio F – Introdução ao *portfolio* escrita em forma de carta a 14-02-2004).

- Surpresa e secretismo do *portfolio*, que é a união de várias peças, de vários momentos da vida de um sujeito
- Consciencialização do princípio do inacabamento, despoletado pelo *portfolio* reflexivo

A autora optou por introduzir cada reflexão com a imagem de uma peça de um puzzle, procurando traduzir a ideia de que (expressa na carta que envia à professora/supervisora) o ser humano é um ser inacabado, em constante construção e só a junção organizada e coerente de todas as peças poderá desvendar a pessoa que ela é.

“Começo, hoje também, a definir e a compreender o início de uma longa caminhada com estas leituras e com mais este registo. Espero desenvolver essa caminhada de uma forma bastante positiva e agradável, pois foi a isso que me propus desde o início...**Até breve!**” (Portfolio F – Reflexão nº 2, 18-10-2003)

• **Portfolio é uma “longa caminhada” que se faz caminhando**

Aquando da elaboração da última reflexão para o *Portfolio*:

“**Até breve! Pois não pretendo despedir-me definitivamente!** ☺

(...) Junto agora as peças todas (construção da sua personalidade em puzzle)

Compreendi que era...

O que quero ainda vir a ser...

Como professora,

Como pessoa...

O puzzle não está ainda completo,

Faltam ainda peças,

Ainda continuarei a montá-lo

A sua construção é contínua e permanente...”

(Portfolio F – Reflexão nº 12, 14-02-2004)

• **Princípio da continuidade da formação**

“**Não me despeço, mas fica um MUITO OBRIGADA e até...**” (Portfolio G – Reflexão nº 12, 04-02-2004).

A construção do *portfolio* reflexivo é encarada pelos seus autores como uma possibilidade de construir um texto *quasi* autobiográfico, com a (quase contraditória) dupla função de divulgar/exteriorizar/partilhar/comunicar gostos e ansiedades e, ao mesmo tempo, guardar e revelar segredos.

Procurando perceber até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade, verificou-se que, nos *portfolios* reflexivos, as maiores diferenças residem, essencialmente, em duas dimensões:

- a) função do registo escrito
- b) concepção do “objecto” *portfolio*.

QI 6 - Até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo?

Função do registo escrito

*“Tenho a plena consciência de que, ao longo destes meses, ficaram fortes experiências de **quão importante é o acto de escrever!** Transferir uma experiência, uma vivência para o papel, não é tarefa fácil e todo o esforço é pouco. Contudo, sendo a **escrita o principal meio**, se não o mais perfeito, de **expressar os nossos sentimentos, desejos e anseios** isso sustenta o seu encaixe perfeito nos seguintes provérbios: “as palavras leva-as o vento”; “as palavras escritas não morrem” e **para que o vento não leve as minhas palavras e permaneçam vivas, deixo-as gravadas neste papel**. Pois a escrita é e continua a ser uma referência de poder e de promoção na sociedade, que marca o prestígio e a diferença social.”* (Portfolio D – última reflexão, 12-02-2004).

ESCRITA expressa:

- sentimentos
- desejos
- anseios

• desafia a efemeridade da vida

O registo escrito torna consciente determinados conceitos, para além de desafiar as condições de efemeridade que marcam todos os fenómenos e a própria vida.

*“Já escrevi dois textos para a professora X (e, antes de mais, para mim própria) e agora, embora só tenha tido uma aula, **surgiu novamente a necessidade de voltar a escrever**. (...). Descobri hoje uma nova significação para uma prática que desenvolvi, quase inconscientemente, durante toda a minha adolescência (...). **Refiro-me à necessidade constante que eu tinha (...) em transpor para a escrita todos os meus pensamentos e sentimentos mais preciosos** (ou simplesmente aqueles que não ousara partilhar com ninguém!). Comparo agora esses escritos pessoais ao Portfolio Reflexivo... considero, agora, que não eram tão inconscientes como pensava naquela altura, simplesmente, porque agora percebo o seu **carácter reflexivo** que, só por si, pressupõe já alguma capacidade de questionar, de reviver, de repensar”* (Portfolio F – Reflexão nº 2, 18-10-2003)

• Relação supervisiva vertical

Na opinião de F, o registo escrito despoleta e contribui para o desenvolvimento de um espírito crítico-reflexivo. A escrita começa a revelar-se enquanto necessidade e possibilidade de reflectir sobre a vida pessoal e profissional, revelando caminhos e encontrando justificações para caminhos já trilhados de forma menos consciente e precisa.

Concepção do “objecto” *portfolio*

PORTFOLIO A

- A aluna em formação ilustra os seus momentos reflexivos e partilha os “retalhos” da sua vida pessoal (fotografias da irmã, da festa de Carnaval dos sobrinhos) e profissional (fotografias de visitas de estudo, de intercâmbios, do núcleo de estágio a que pertenceu) tendo por base a **fotografia**. De salientar que as últimas reflexões deixam de aparecer em folhas brancas para se despedirem na cor laranja e rosa. Não será isto, em si mesmo, significativo?

PORTFOLIO F

- A capa do seu *portfolio* é a sua fotografia, procurando transmitir a ideia de que um *portfolio* é, antes de mais, um **espelho**, a auto-imagem. Ao invés de colocar o título “reflexões”, a aluna preferiu usar “*Como senti as aulas*” que pode ser significativo e demonstrar que a aprendizagem se estrutura nas sensações, nas emoções e nos sentimentos. As doze reflexões da autora são introduzidas pela imagem de uma **peça de puzzle**. As peças vão-se juntando, reflexão após reflexão, até chegarem ao **puzzle final, a fotografia da aluna**. A aluna despede-se em todas as reflexões com um simpático *Até breve!*

PORTFOLIO G

- A aluna ilustra a sua vida pessoal (desenhos que os seus filhos oferecem, um espelho - objecto) e profissional (visitas de estudo e seus objectivos, convocatórias para reuniões, recortes de jornal sobre a sua escola) com **fotografias**, trata-se de momentos de partilha com a supervisora.

A maior parte dos *portfolios* reflexivos estão organizados em dossiers de argolas, numa organização por separadores, subordinados aos conteúdos programáticos e às estratégias desenvolvidas na disciplina de “Teoria e Desenvolvimento Curricular”.

Para além do registo escrito, as alunas recorrem também a imagens e fotografias ilustrativas das suas histórias de vida e da profissão que escolheram seguir.

1.5. *Portfolios* reflexivos: análise descritiva e interpretação dos resultados relativos ao subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde

A estratégia desenvolvida com o subgrupo dois (curso de mestrado em Supervisão) é um pouco distinta daquela que foi desenvolvida com o subgrupo dois (curso de mestrado em Gestão Curricular), porque com o subgrupo dois foram desenvolvidas várias reflexões em grupo, ao passo que, com o subgrupo um as reflexões foram sempre desenvolvidas individualmente.

Quanto às razões que fundamentam a escolha do curso de mestrado, salientam-se os excertos seguintes:

C1 - Motivação para a inscrição no curso de pós-graduação

“Tudo é novo... os colegas, os docentes, as disciplinas, a Universidade... Mas não estamos sozinhos, somos três! O L e a S também cá estão. Dão-me segurança. Estamos aqui por um acaso. Os três concorremos ao Mestrado de Multimédia na Educação... eu vim por cumplicidades que queria mantidas.

Este mestrado está-se a mostrar muito diferente das nossas anteriores incursões pela aprendizagem. São tantas as coisas novas!...” (Portfolio 4 – Reflexão nº 1 (grupo), realizada entre os dias 6, 13 e 20-10-2003)

• **Cumplicidades**

Embora nos questionários, de uma forma geral, afirmassem que escolheram o curso de mestrado pelo desejo de evoluir pessoal e profissionalmente, os *portfolios* do subgrupo dois exploram pouco os motivos que estiveram na origem da opção por este curso de mestrado. Apenas um respondente justifica a sua escolha por “*cumplicidades que queria mantidas*”.

Contrariamente, nos *portfolios* do subgrupo um reconhece-se que o conhecimento está em constante desactualização e de que a continuidade na formação é uma necessidade, como forma de luta

contra a estagnação e contra a manutenção de um paradigma tradicional que coloca a tónica na memorização, desprovida de pensamento crítico.

Quanto ao primeiro contacto com o conceito *portfolio*, destaca-se:

C2 – Experiência anterior relativamente à estratégia *portfolio* reflexivo

“Em diferentes ocasiões ***já me havia cruzado com o termo Portfolio***, mas este nunca me tinha suscitado qualquer interesse. ***Relacionava-o com o campo das artes***, utilizava-o sempre que pretendia referir-me aos trabalhos de um artista, de um fotógrafo, de um modelo. No campo da minha linguagem, identificava-se (...) a um instrumento útil e, talvez, imprescindível para a revelação das capacidades criadoras e artísticas (e ponto final!).” (Portfolio 2 – Reflexão nº 1, 15-11-2003).

• 1º contacto:
contexto das Artes

“Não posso terminar sem falar do nosso *portfolio reflexivo*, bem, ***de arquivo já conhecia***, é o que os alunos usam na aula. ***Agora este reflexivo...***” (Portfolio 5, Reflexão nº 11 (meta-reflexão), não datada).

• Desconhecimento
da estratégia

“A proposta da construção de um *Portfolio Reflexivo*, como estratégia de formação da disciplina de Supervisão, deixou-me, confesso, ***apreensiva***. ***Não conhecia tal instrumento de avaliação, não sabia do que constava e receei...***” (Portfolio 6 – nota introdutória, não datada)

• Apreensão e receio

A análise dos *portfolios* reflexivos comprovou o que tinha sido afirmado através do questionário. Poucos foram os mestrados que afirmaram já ter contactado com o conceito *portfolio*, sendo que o escasso contacto existente se prendeu unicamente com o contexto de formação artística.

Tal como aconteceu com os *portfolios* do subgrupo um, também aqui este reduzido contacto com o conceito ocorreu em contextos que nada têm a ver com a compreensão actual desta

estratégia no âmbito da formação.

Assim como aconteceu com o subgrupo um, podemos, igualmente, concluir que a disciplina “*Supervisão*” permitiu o primeiro contacto dos respondentes com a referida estratégia de formação.

Quanto às razões que estiveram na origem da opção pela estratégia *portfolio* reflexivo como instrumento de avaliação, salientam-se os seguintes excertos:

C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa

“Portfolio Reflexivo (...) desafio colocado pela Professora Doutora X, aos alunos do Mestrado de Supervisão.

O desafio foi o ponto de partida para viagens no tempo, no espaço e na vida de tantos tempos, tantos espaços, tantas vidas que a vida me ofereceu ao longo da minha história” (Portfolio 1 – nota introdutória, não datada)

- **Desafio**
- **Portfolio**
- **Metáfora da viagem**

“Sendo o portfolio um instrumento privilegiado de acesso à (auto)revelação do ser, ele é, sem dúvida, uma ferramenta preciosíssima ao serviço do ensino-aprendizagem enquanto objecto de aturado carácter formativo mas, sobretudo uma excelente “arma” ao serviço das pesquisas mais recentes na área da formação de professores e da supervisão” (Portfolio 2 – Reflexão nº 2, 23-11-2003)

- **Acesso à (auto)revelação**
- **Carácter formativo**

“... Interessei-me, logo à partida, pela estratégia portfolio. Durante toda a semana pensei no que poderia fazer, como fazer, sobre que fazer, como apresentar...enfim, um mar de dúvidas, embora estimulantes. Senti necessidade de me esclarecer (?) e achei que a melhor forma era colocar a “leitura em dia” (tarefa quase impossível durante a semana). Digo isto porque, para além do trabalho, tenho dois traquinas em casa que requerem muita da minha atenção.” (Portfolio 3 – Reflexão nº 1, 02-11-2003).

- **Curiosidade**
- **Pesquisa**
- **Carácter formativo**

“... ninguém vive na vez de ninguém, é-me necessário participar na experiência do portfolio reflexivo, com um “mundo” de dúvidas, incluindo a principal, se serei capaz de o elaborar. Começando entendi

- **Desafio: serei capaz?**

que:

Quem supervisiona, supervisiona o processo de alguém, não observa o que faz, mas o significado do que faz.

Transpondo para o meu dia a dia com os meus pequenitos, colegas, abriu-se um novo horizonte...” (Portfolio 5 – Reflexão nº1, 10-11-2003).

“Mas o método parecia interessante, pelo feedback contínuo que proporcionava e pelo carácter formativo de que se revestia.

Ao receio face ao desconhecido, contrapunha-se o fascínio pelo novo, pelo diferente, mas a escolha era minha... e até neste aspecto eu me impliquei e (co) responsabilizei.

Não demorei muito a tomar uma decisão e escolhi partir para a descoberta, desconhecendo então que esta caminhada me levaria à descoberta de mim mesma.” (Portfolio 6 – nota introdutória, não datada).

- Feedback contínuo
- Carácter formativo

- Curiosidade
 - fascínio pelo novo e diferente

- Descoberta do “eu”
- Portfolio
- Metáfora da caminhada

Tal como aconteceu com o questionário, também os *portfolios* reflexivos revelam que os seus autores optaram por esta estratégia enquanto instrumento de avaliação atraídos pelo factor **novidade**, pelo **desafio** que tal estratégia representava (“*O desafio foi o ponto de partida para viagens no tempo, no espaço e na vida...*” - **Portfolio 1**; “*Interessei-me, logo à partida...*” - **Portfolio 3**; “*...é-me necessário participar na experiência do portfolio reflexivo, com um “mundo” de dúvidas, incluindo a principal, se serei capaz de o elaborar* - **Portfolio 5**; “*... se o fascínio pelo novo, pelo diferente...*” - **Portfolio 6**).

De salientar que, nos *portfolios* reflexivos, os formandos afirmam que a sua escolha se deveu fundamentalmente ao carácter formativa desta estratégia (“*...ferramenta preciosíssima ao serviço do ensino-aprendizagem enquanto objecto de aturado carácter formativo...*” - **Portfolio 2**; “*Mas o método parecia interessante, pelo feedback contínuo que proporcionava e pelo carácter formativo de que se revestia...*” - **Portfolio 6**), o que não é tão evidente nas respostas dadas através de questionário

Quanto aos maiores receios na elaboração e entrega da primeira reflexão, considerámos pertinente destacar:

C4 – Sentimentos e expectativas iniciais

“Esta foi uma reflexão diversas vezes adiada. Adiada pela ausência de tempo com que os afazeres diários teimam em nos presentear. Adiada pela desculpa da inexistência de tempo; sim, que o “corre-corre” tem as “costas muito largas”! Adiada pelo estonteante peso do branco da folha... mas, sobretudo, adiada pela vasta teia de conceitos e de palavras em que me sentia entrelaçada.

(...). Para iniciar a caminhada urgia encontrar o Fio de Ariadne e, se o caminho se escreveria num Portfolio Reflexivo, o início da meada teria de, forçosamente, passar pela palavra Portfolio.” (Portfolio 2 – Reflexão nº 1, 15-11-2003)

- Adiar
 - falta de tempo

 - branco da folha de papel
 - vasta teia de conceitos

“Agora que já concluí esta primeira reflexão sinto-me insegura. Não sei se estará “bem” ou “mal”. Se me deveria ter debruçado mais sobre os conteúdos que abordámos na aula, ou sobre a minha actividade profissional.” (Portfolio 3 - Reflexão nº 1, 02-11-2003)

- insegurança

“A reflexão sobre esta aula só seria entregue a 15 de Dezembro, foi a segunda a ser entregue. Não consegui “meter mãos à obra” de imediato, demorei...Aliciou-me a hipótese de fazer a primeira reflexão sobre os portfolios reflexivos, li o livro da docente da disciplina, fiz pesquisa na Internet, mas começar... foi uma tarefa morosa... Estas indecisões, as hipóteses levantadas mantêm-me no limbo, na incerteza, inibem-me a acção...” (Portfolio 4 – Reflexão nº 2 (grupo), 15-12-2003)

- Adiar
 - difícil começar

 - indecisões que inibem a acção

“Penso que esta vai ser a minha 1ª reflexão.

Não sei se será cedo demais para reflectir, mas apeteceu-me debruçar sobre estes conceitos novos que já adquiri para ver se consigo organizar as minhas ideias.

Confesso que não sei muito bem por onde começar e que pela informação que captei nas aulas ou pelo que já li, estava um pouco confusa.” (Portfolio 7 – Reflexão nº 1, 01-11-2003)⁴⁵

- incerteza sobre o “timing”
- organizar as ideias
- por onde começar?

Tal como aconteceu nas respostas ao questionário, também aqui os autores declararam que os maiores receios residiam no “**começar a escrever**” que quase que era adiado *ad eternum* (“*Esta foi uma reflexão diversas vezes adiada...*” – **Portfolio 2**; “*...Não consegui “meter mãos à obra” de imediato, demorei (...) mas começar... foi uma tarefa morosa... Estas indecisões, as hipóteses levantadas mantêm-me no limbo, na incerteza, inibem-me a acção...*” - **Portfolio 4**; “*...Não sei se será cedo demais (...)* Confesso que não sei muito bem por onde começar...” - **Portfolio 7**).

Enquanto que no subgrupo um as inquietações se prendem com receios de não corresponder às expectativas e de roubar o tempo à família, no subgrupo um os medos e inseguranças legitimam-se no receio em iniciar a actividade de escrita e de enfrentar a folha de papel em branco. Este receio parece estar, em parte, relacionado com a formação inicial dos elementos integrantes de cada subgrupo que, conforme se relembra, é em Línguas e em Educação Visual e Tecnológica e Saúde.

Quanto aos factores que contribuíram para a activação do desenvolvimento pessoal, destaca-se:

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

“Regressando ao caminho em que me propus descobrir a singularidade do meu eu (ciente de que a magia da minha viagem reflexiva, pelos conceitos que a Supervisão foi tecendo em mim, me remodelou num viajante outro, cerzido pela sedutora construção e desconstrução da trama dos múltiplos sentidos das palavras) escuto outras margens que se desenham e se abrem em novas direcções.

(...) Enrolo e desenrolo um novo fio (...) numa tentativa de aprender a (re)construir o meu olhar...” (Portfolio 2 – Reflexão nº 5, 14-12-2003)

• **Descoberta da singularidade do eu**

• **“Viajante outro”**

• **Portfolio**
Metáfora do Fio de Ariadne

• **(Re)construção do olhar pessoal**

São estratégias como esta que permitem a descoberta e a (re)construção contínua de olhares e de formas de olhar e perceber a própria identidade no complexo mundo de significados que são as identidades e as culturas colectivas.

A “viagem reflexiva” e as consequentes transformações que ocorrem na construção e desconstrução de sentidos, desvenda uma pessoa que se transforma num “viajante outro”.

“... para além do trabalho, tenho dois traquinas em casa que requerem muita da minha atenção. Às vezes chego a pensar em ir estudar um pouco e deixá-los a ver televisão... No entanto, ainda não o fiz e não sei se será a opção certa.” (Portfolio 3 – Reflexão nº 1, 02-11-2003)

• Vida familiar que justifica e condiciona

Uma vez mais transparece, como pano de fundo da aprendizagem, a vida em família, os cuidados de mãe atenta que determinam condicionalismos ao fluir da vida e ao seu processo de (re)construção contínua. A vida profissional joga-se na fusão com a vida familiar, tornando o processo de desenvolvimento pessoal e profissional muito complexo e exigente.

Reflectindo sobre “A minha Escola”: *“Existem outras Escolas que, também, são minhas...(...) estou em fase de enamoramento, de apropriação, dando ainda os primeiros passos que noutra conjuntura aprofundarei.*

Não existem Escolas que não sejam minhas... as que já o foram, sê-lo-ão sempre e as que nunca conheci... como professora,... como mãe, como cidadã,... considero-as minhas também.

(...) Aqui as portas também falam... aqui as portas dialogam connosco, todos os dias podemos falar com uma diferente...(...)” (Portfolio 4 – Reflexão nº 7, 17-02-2004)⁴⁶

• A escola também deve ter vida, porque afinal lá habitam pessoas

O “registar por escrito na folha de papel em branco” despoleta o **princípio da consciencialização**, todas as escolas nos pertencem, porque somos pessoas.

Nos agradecimentos ao seu *portfolio*: “Agradeço à M, ao Dinossauro, a sua infinita paciência, (...)” (Portfolio 5, agradecimentos)

• Gratidão

“Mas uma outra transformação eu senti e estou convicta que também outros a sentiram. Refiro-me à minha tolerância, compreensão e valorização do outro. (...). Estou a caminhar... estou a dar corpo à minha individualidade e à minha profissionalidade. (...).

• Tolerância
• Compreensão

• Valorização do Outro

Pelo caminho já percorrido...

Obrigada, Professora X.

(...) *Obrigada Avó.*

Já reconstruí esta meta-reflexão, não sei bem quantas vezes, cada vez que o faço acrescento algo mais, não me apetece terminá-la...

• Paradigma da reflexividade crítica
•• envolvimento com a reflexão

• *Portfolio*
Metáfora do “bater sistólico” e “diastólico”

momentos bons e momentos fracos, igualmente importantes para o ritmo da vida

O meu pulso acelera quando olho para trás e “vejo” o percurso que trilhei, feito ao ritmo da vida, da minha vida, do meu “bater sistólico”, forte e impulsionador da apropriação do saber e do meu “bater diastólico” de impulso e força menores, mas igualmente imprescindível à compreensão e sustentação da vida.

Ritmo, ainda que rápido, lento ou diferente, tradutor da intercepção da razão e emoção, sinónimo de vida.” (Portfolio 6 – Reflexão nº 9 (meta-reflexão), 15-02-2004)

De salientar que estes tipos de dedicatória apenas aparecem nos *portfolios* do subgrupo dois, tal não se verificando nos *portfolios* do subgrupo um. Excluindo o agradecimento contínuo e constante à supervisora, o subgrupo um não sentiu necessidade de agradecer declaradamente a outras pessoas, ainda que se adivinhe alguma necessidade em justificar os momentos “roubados” à família.

Reconhece-se aqui que o processo de desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo é feito à “sombra da vida”, segue o ritmo da vida e, portanto, reflecte, apropria e devolve os seus matizes, as suas flutuações e as suas derivas.

• *Portfolio*
Metáfora da “sombra da vida”
Espelhamento

“Experimentei a angústia dois dias após o parto, me darem a notícia da gravidade da doença no corredor da maternidade (...).

• Princípio da contextualização

Voltei a experimentá-la pouco tempo mais tarde, quando no H. U. C. o médico oftalmologista me dava a notícia, também num corredor, que a menina precisava de ser operada pela terceira

vez – estava apenas com seis meses de vida.

Toda uma série de experiências negativas que me marcaram, quase sempre em instituições de saúde, exactamente em momentos da nossa vida em que nos sentimos fragilizados, sem forças para mais, sem vontade de lutar. A parecer que o mundo se vai desmoronar.

(...) Alguns destes momentos foram contrastados, quando aos dez meses de vida da minha filha, ela estava a ser operada pela quarta vez num hospital na Suíça (...). **Entregámos a nossa filha com o coração desfeito, mas desejosos que realizassem um milagre.** Senti o apoio do médico, Dr. O, a amizade, o carinho com que nos receberam (...).

Voltei-o a sentir, quando em 2002, agora com o meu irmão, estivemos internados numa clínica nos EUA (...). (...) O civismo daqueles médicos e enfermeiros, fizeram-me sentir o desejo de os meus utentes não sentirem comigo, aquilo que eu senti **em muitos corredores** de alguns dos nossos hospitais...” (Portfolio 7 – Reflexão nº 6, 05-01-2004)

• Princípio da personalidade

• **Portfolio**
Metáfora dos
“corredores”
contextos de vida

Esta história de vida revela que cada ser é único e singular e que os contextos e as transições ecológicas que a vida nos oferece são variáveis fundamentais nos processos de estruturação identitária. São os “corredores”, pelos quais passamos, que revelam as pessoas que continuamente (des)aprendemos a SER. É esta consciência imbricada entre o ser pessoal e o ser social que os processos de construção de conhecimento não podem ignorar.

Nos *portfolios* do subgrupo dois é evidente que os condicionalismos da vida representaram um grande entrave no que se refere à consecução do mestrado. Porém, o desejo de evoluir pessoal e profissionalmente impõe-se e a “caminhada” vai-se fazendo, num processo de “(des)enovelamento” constante de pequenos “fios” que, concomitantemente, entretecem a vida e o conhecimento.

Tal como acontece com o subgrupo um, também este parece reconhecer que cada pessoa é diferente de todas as outras e, muitas vezes, diferente de si própria, de acordo com os contextos e com as

situações familiares, culturais e sociais, que vive. O *portfolio* é reconhecidamente (pelos dois subgrupos) uma forma de revelar, de se apropriar e de afirmar a singularidade de cada pessoa como aprendente e como ser humano.

Tal como aconteceu com o subgrupo um, aqui se revelam histórias de vida e vidas com história. São as condicionantes da vida que, muitas vezes, explicam os insucessos e os momentos de maior hesitação e dúvida quer nos processos de construção de conhecimento quer nos processos de (re)elaboração identitária.

Quanto aos factores que contribuíram para a activação do desenvolvimento profissional, é de destacar:

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

Reflectindo sobre um projecto arquitectónico por si desenvolvido⁴⁷:
“*Quer-se uma casa (...). Falou-se com as mãos, gesticulou-se com as palavras, o processo, o desenho tinha começado. (...) Pressentiu-se o desafio.*

O local (...) era-me quase totalmente desconhecido. Viajámos. A viagem despoletou inferências,... trocaram-se conceitos, formularam-se desejos, questionaram-se certezas. Bifurquei a minha atenção (...). Registei.

Chegados – olhei o ruído do campo, o olfacto prendeu-se ao sabor crítico de um laranjal, o terreno difícil e a vegetação convidaram-me o tacto,... as mãos. Estavam implicados todos os sentidos. Excelente.

Sintamos (...) Abre-se a poente para um estreito largo longitudinal, a norte para uma pequena rua esguia ladeada pelos muros da cerca e rematada pela capela local, a nascente e sul, por jardins e espaço aberto à paisagem. O sítio da casa é um belo socalco sereno e acolhedor que se abre a nascente e gesticula a sul (...). Um sítio afável (...) (Portfolio 1 – Reflexão nº 5, 08-12-2003)

•• questionamento



• Despoletam os sentidos e o princípio da consciencialização

• Princípio do inacabamento

Em educação, tal como para projectar uma casa, é fundamental conhecer e sentir detalhada e profundamente (implicar todos os sentidos) os contextos para mais conscientemente

questionar, inferir, sugerir e estabelecer um plano de acção. A paisagem “abre-se” então em pleno processo de inacabamento, susceptível de mudança e de reformulação e ao sabor da visão do projectista, de estações do ano e da própria presença do humano.

Tal como também acontece com o projecto de uma casa, é no registo escrito que o *portfolio* ganha cor e se vai tornando instrumento de consciencialização, de desvelamento e de autodescoberta.

“A conversa surgiu em jeito de desabafo. (...) A nossa colega A (...) lamentava-se de, na véspera, entre lidas, compromissos profissionais, dedicação à família e reflexões, lá tinha “alinhavado” um tempito para as compras urgentes. Entre prateleiras do supermercado e o carrinho de compras, os produtos voavam incógnitos e, com eles, as “pastilhas verdes de tripla acção” (para a roupa, entenda-se), que delas não se conhecia bem o preço, o que interessava era que cumprissem bem a missão para a qual foram engendradas: a de lavar a roupa, amaciar e atenuar o calcário que os resíduos de água teimam em deixar (Três em Um...).

(...) Confesso que ainda não me deixei seduzir pelas pastilhas de tripla acção (...). O que deveras me seduziu foi a compra imponderada das pastilhas verdes que me transportou até aos cenários da docência quotidiana, em que, por falta de tempo (ou para o economizar?!), irreflectidamente, fazemos voar das “prateleiras” outras pastilhas até aos “carrinhos” dos nossos alunos” (Portfolio 2 – Reflexão nº 6, 28-12-2003).

É notável a transposição conceptual do autor e as inferências que a sua reflexão permite. O nosso sistema educativo vive ainda o paradigma tradicional, as estratégias e os métodos são rotinas imponderadas e os alunos continuam a ser vistos como “carrinhos” de compras, prontos a encher, não importa de quê.

“Creio que, desta forma, contribuo para o seu desenvolvimento, permitindo uma aprendizagem mais individualizada, de acordo com as suas próprias necessidades, ritmos e interesses e fomentando a aquisição

- Paradigma tradicional
- Metáfora das “pastilhas de tripla acção”
- ausência de reflexividade crítica na selecção de estratégias

- Paradigma da reflexividade crítica
- Aprendizagem individualizada

gradual da sua autonomia na aprendizagem, para que assuma um papel mais activo e responsável.

Na escola são oferecidos “não saberes”, que agem como mote e dinâmicas de novos saberes. Torna-se assim necessário e pertinente conseguir ajudar o aluno a encontrar-se, a conhecer-se a supervisionar-se...

Depois, quando o sentir preparado e ele se sentir preparado, o deixar emancipar-se e Crescer.” (Portfolio 3 – Reflexão nº 6, 22-02-2004)

Reconhece-se nesta reflexão que a escola deverá fomentar uma aprendizagem individualizada, que privilegie os ritmos e os interesses particulares de cada um, sendo, por isso, fundamental gerir flexível e diferenciadamente o currículo. O objectivo é sempre a emancipação e a autonomia progressiva do aluno num desenvolvimento de auto-supervisão que lhe vá activando o seu desenvolvimento nas dimensões pessoal e profissional.

“Respondendo à pergunta que deu mote a este capítulo podemos então dizer que a reflexão deve estar sempre presente na nossa vida, de forma sistemática, frequente, variada e contínua. Devemos, assim, reflectir antes da acção, durante a acção e depois da acção, isto é, devemos reflectir para a acção futura, na acção presente e sobre a acção do passado, voltando neste caso a ser para e na... espiral...” (Portfolio 4 – Reflexão nº 6, 05-01-2004)

“Há um tempo atrás o meu serviço sofreu grandes alterações na constituição de equipas de Enfermagem (...). A integração de novos enfermeiros era feita por quem de momento se encontrava mais disponível, não existindo um acompanhamento sistemático (...).

Convidei alguns colegas e constituiu-se um grupo de trabalho para discutir o problema. Enfermeiros novos e mais velhos discutiram a situação, questionaram-se uns e outros (...).

Eles estavam motivados, implicados e permeáveis aos saberes de outros, reflectiram e construíram a sua aprendizagem, beneficiando do princípio do efeito multiplicador da diversidade, concordando uma vez, discordando outras, negociando um consenso final.

E concluíram que era benéfico na integração de novos enfermeiros existir

- Respeito pelos ritmos e interesses
- Autonomia
- “não saberes” que despoletam o desejo do querer saber mais
- Auto-supervisão
- Desenvolvimento pessoal e profissional
 - emancipação

- Paradigma da reflexividade crítica

- Paradigma da reflexividade crítica
- Princípio do efeito multiplicador da diversidade
- Gestão curricular flexível e integrada

um tutor que, se constituísse como uma referência facilitadora do desenvolvimento de competências técnicas e relacionais, pelo apoio e ajuda “personalizada” ao enfermeiro recém-admitido e pelo acompanhamento das suas práticas.

• Supervisão vertical

Alertaram contudo, que para que tal se verificasse, tão importante eram as “palmadinhas nas costas” como as “chamadas de atenção”. Era o princípio da personalidade a caminhar a par com o da consciencialização.

• Princípio da consciencialização

Formalizaram num documento – “Plano de integração de Novos Enfermeiros”, tudo o que preconizavam e levaram-no a toda a equipa.”

(**Portfolio 6** – Reflexão nº 2, 05-11-2003)

“É com alguma vergonha que fico, quando lembro da forma como durante muito tempo, entre colegas de enfermagem, usávamos para nos referir ao doente A, B ou C. Não sabíamos nada sobre o doente, nem o nome próprio, nem tínhamos nenhuma lembrança da sua fisionomia, apenas sabíamos descrever o seu ferimento e a sua localização, e quando precisávamos de nos referir àquele doente dizíamos: “o doente da perna tal...”.

• Não houve respeito pelo princípio da personalidade

É declaradamente o exemplo de um paradigma fragmentado que nos impedia de ter uma visão inteira, global, holística do doente e não nos facilitava uma relação de mútuo compromisso e mútuo desenvolvimento...” (**Portfolio 7** - Reflexão nº 4, 01-12-2003)

Tal como aconteceu com o questionário, os autores salientaram a importância da *transposição dos conceitos para as práticas*, recorrendo, sempre que possível, à reflexão narrada de pequenas histórias da sua vida profissional para ilustrarem as suas concepções e os processos subjacentes à reconceptualização.

Embora no questionário a *“troca de experiências com os colegas”* não seja valorizada, os *portfolios* reflexivos provam que as tomadas de decisão ao nível profissional foram constantemente discutidas e reflectidas em grupo.

Quando questionados sobre as características da relação supervisiva que facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional:

C7 - Relação supervisiva vertical

Referindo-se ao dia em que a supervisora anunciou que iria deixar de estabelecer com os formandos um diálogo, pois era necessário que caminhassem pelos seus próprios pés: **“Professora X: Hoje senti verdadeiramente o luto supervisivo. Acredito que seja um parto... mas um parto de uma dor funda. Um corte umbilical que me obriga a respirar sozinha.**

Tenho consciência de que os alicerces que cimentou em mim são profundamente reentrantes para resistir à dor, mas estremeço...

Obrigada por este desassossego! - 12-01-2004.

“Professora X: Relembrando algumas das suas palavras: pela e na escrita os supervisandos narram-se, leiam-se ‘toquem-se’ uns aos outros e as cóceguinhas e os abraços que me ofereceu nas reflexões, nesta relação solidária e de mútuo compromisso, espero ter-me deixado ler por si. E, pelas inúmeras vezes que me ‘tocou’ espero, igualmente, ter conseguido narrar-me para si” – 17-02-2004 (**Portfolio 2** – Vol. III Trilhos Reflexivos, não datado)

• **Metáfora do “luto supervisivo” e do “corte umbilical”**

•• quando a supervisora deixou de dialogar com o supervisando

• **Gratidão pelo desassossego**

•• paradigma da reflexividade crítica

• **Troca de afectividade**

• **Relação solidária**

• **Narração e leitura de personalidades**

Surpreende este **“desassossego”** e esta gratidão que despoletam curiosidade, desejo de saber mais e de prosseguir na reflexão e no questionamento constantes. A relação supervisiva é solidária e desenvolve-se numa proximidade afectiva, numa troca de **“cóceguinhas e abraços”** que permitem a (mútua) narração e a interleitura das personalidades.

Em favor de uma aprendizagem progressivamente mais autónoma e emancipatória, a supervisora anuncia que deixará de dar *feedback* aos seus supervisandos e de tecer comentários, factor que estes sentem como **“luto supervisivo”** e **“corte umbilical que (me) obriga a respirar sozinha”**, tal era a relação de cumplicidade e amizade. A supervisora era a companheira das horas de amargura, era a pessoa com quem se desabafava e, se partilhava dúvidas, se construía o saber pessoal.

“Não posso terminar sem deixar de agradecer à Professora todo este despertar de emoções, sentimentos, saberes e conhecimentos, despoletando-me questões e incentivando-me a investigar, de forma a poder responder-lhes acertadamente.

Espero ainda que o futuro me sorria e que aquilo que desejo pessoal e profissionalmente se concretize. Não abandonarei os meus sonhos; Tentarei ser persistente e lutar por eles para que me torne uma pessoa feliz, usufruindo e aproveitando tudo aquilo que com a Professora aprendi.

Obrigada” (Portfolio 3 – Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004).

- Gratidão
 - despertar emoções
 - despoletar questões
 - incentivar a investigar
- Paradigma da reflexividade crítica
- Estabelecimento de metas, resultado da supervisão vertical

A relação supervisiva desenvolvida “*despertou emoções*”, “*despoletou questões*” e “*incentivou à investigação*”. Os contributos desta professora contribuíram para que o supervisando estabelecesse as suas metas e se comprometesse num processo epistémico que interliga as dimensões do afecto, da racionalidade e da procura.

Aquando da reflexão sobre o trabalho desenvolvido em grupo para a disciplina:

“Diria que achando a metodologia adequadíssima, perdemos muito por não termos mais aulas expositivas. Recordo que dei por mim nalguns momentos tão pateta que estava, esquecia-me de tirar apontamentos. Qualquer palavra era bebida com demasiada sofreguidão.

Se me permite o abuso de confiança Doutora X, dê mais aulas teóricas para deliciar os seus alunos, para eles irem tão contentes como eu ia, achando que tinha valido a pena o esforço de “caminhar” para Aveiro.

Resumindo: Doutora X, nunca deixe de dar aulas, garantidamente é um marco na vida de qualquer aluno. Aplicando fora do contexto, é o protótipo de que o cenário de imitação artesanal é válido. É pena que os mestres sejam tão raros.” (Portfolio 5 - Reflexão nº 10, não datada).

- Deslumbramento
- Relação supervisiva que permite afirmar “valeu a pena”
- Supervisora: mestre

As conversas estabelecidas com a supervisora propiciaram o deslumbramento e, uma vez mais, se agradece à “*Doutora X*”, que se descreve como Mestre, a partilha e a diferença que representou na sua vida. Um caso “*raro*”...

“A presidir à minha supervisão vertical, eu tive uma pessoa que domina esta arte de uma forma mágica. Transforma semanas “horribilis” em tempos de esperança, cansaço em prazer, angústia em espanto, pelo “cuidado” que oferece aos seus supervisandos, atenuando o sofrimento com um olhar, uma expressão, um tom de voz..., numa compreensão das razões e emoções do humano que reconheço difícil de igualar.”
(**Portfolio 6** – Reflexão nº 9 (meta-reflexão), 15-02-2004).

- Magia
- Princípio do efeito multiplicador da diversidade
- O cuidado
- Afectividade
- Supervisão curricular que respeita o desenvolvimento humano

Reflectindo sobre o processo de aprendizagem enquanto possibilidade de trilhar o próprio caminho: *“Um dia a minha filha de 5 anos ao ver os desenhos animados “Digimon”, no canal Panda, perguntou-me:*

- Mamã, é verdade que cada menino tem que descobrir o seu caminho?

- É verdade, amor!” (**Portfolio 7** - Reflexão nº 2, 14-11-2003).

No caso presente, a relação supervisiva é de tal forma valorizada que se partilham momentos únicos, as histórias de mãe e filha.

Tal como aconteceu no questionário, os formandos consideraram que a relação supervisiva ao longo do processo foi promotora, estimuladora e facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No questionário a categoria mais seleccionadas foi a *“supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica”*, a *“construção negociada da pessoalidade e da autonomia”* e a *“disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões”*. Estes aspectos são igualmente valorizados nos *portfolios* reflexivos, dado que, no momento em que a supervisora deixou de “dialogar” com os supervisandos, estes sentiram profundamente essa falta: *“... relação solidária e de mútuo compromisso, espero ter-me deixado ler por si. E, pelas inúmeras vezes que me ‘tocou’ espero, igualmente, ter conseguido narrar-me para si”* (Portfolio 2).

Este agradecimento reiterado parece, novamente, revelar que os autores reconhecem que o desenvolvimento pessoal e profissional depende largamente do “diálogo” e da troca de ideias e opiniões com

o supervisor, que poderá desempenhar a função de um Mestre “raro”, “difícil de igualar” e que, por “artes mágicas” “*transforma semanas “horribillis” em tempos de esperança*”. O ser humano ao interagir com outros, neste caso com o supervisor, poderá multiplicar, ampliar e renovar as suas perspectivas, podendo, simultaneamente, transformar-se e alterar a sua visão de si, do mundo e da vida.

Quando questionados sobre os contributos da partilha das reflexões com os colegas, salienta-se:

C8 – Reflexão partilhada com os colegas

Desenvolvimento de reflexões de grupo: “*Entrecruzando saberes*” (Portfolio 2 – Reflexão de grupo nº 2, 22-11-2003)

- Princípio do efeito multiplicador da diversidade

Referindo-se às aprendizagens que desenvolveu aquando do trabalho de grupo: “*Foi um trabalho árduo, de muitas horas, e em que a comunicação livre e espontânea, ou mais cautelosa e estudada foi tido como meio de expressão privilegiado para expressar pensamentos, ideias, emoções e conhecimentos tácitos ou científicos. A troca, o feedback, foi o mote de reflexão e análise tirando-se proveito da mesma.* (E novamente um recurso à imagem de um quadro de Calder, “Espiral”) (...) *A espiral transmite sensações dinâmicas das inter-relações dos elementos formais. Que seria um ponto sem uma linha? Que faria uma linha se não tivesse movimento? Que seria do movimento se não construísse uma estrutura? Como seria uma estrutura se não tivesse textura? Como seria uma textura se não tivesse cor?* (Portfolio 3 – Reflexão nº 7, 04-02-2004)

- Comunicação

- Troca
- Feedback

- Metáfora da “espiral”

Também neste grupo, o princípio do efeito multiplicador da diversidade é quase sempre referenciado ao trabalho desenvolvido em grupo, tal como aconteceu com o subgrupo um. Poucas são as referências à partilha das suas reflexões pessoais com outros colegas de mestrado.

“A docente propõe a partilha das reflexões, passo as minhas ao grupo, leio a da D, **espanto-me** perante a sua capacidade de recorrência semântica. **Sinto-me incapaz de atingir o seu nível de expressão.**” (Portfolio 4 – Reflexão nº 8, 17-02-2004).

• **Partilha: não poderá ser inibição?**

No caso acima referido poder-se-á pensar que quando há partilha das reflexões individuais, em vez de se desenvolver o princípio do efeito multiplicador da diversidade, poder-se-á criar a inibição com as possíveis repercussões na auto-estima. Daí a necessidade de uma supervisão vertical atenta e cuidadosa a fim de evitar possíveis enviesamentos na estratégia.

“Embora a professora tenha aconselhado que as reflexões deveriam ser partilhadas, para se verificar o efeito multiplicador. **No meu entender, foi feito de uma forma muito “acanhada”, não podemos esquecer que contém elementos muito pessoais, a partilha...**” (Portfolio 5 - Reflexão nº 11 (meta-reflexão), não datada).

• **Partilha acanhada**
• **Princípio da personalidade**

E, mais uma vez, se referencia a partilha, aliás pouco frequente e “acanhada”, das reflexões individuais, conjugadas com a preservação da personalidade. Tal constatação faz apelo a uma reflexão sobre as estratégias relacionais, quer nas suas dimensões facilitadoras, quer nas suas possibilidades constrangedoras.

“**Aprendi bastante com as minhas colegas da educação e também com a colega, que sendo de saúde como eu, vivenciou a enfermagem noutra país, numa outra realidade, diferente da nossa, num outro contexto, me fez conhecer mais desta profissão que é a enfermagem.**

Formou-se um clima de amizade, camaradagem, de aprendizagem, por vezes a requerer negociação entre os pares, mas que impediu que alguém ficasse de fora.

Temos sempre qualquer coisa a aprender com os outros.

Ao grupo muito obrigado.” (Portfolio 7 – Reflexão nº 7, 04-02-2004)

• **Princípio do efeito multiplicador da diversidade**
•• **outros contextos**
•• **negociação entre pares**
•• **integradora de todos**

No questionário, seis mestrandos afirmam ter partilhado as suas reflexões com os colegas de curso. Porém, nos *portfolios*

reflexivos esta partilha é pouco evidente, reportando-se quase exclusivamente ao trabalho desenvolvido em grupo.

Os formandos do subgrupo dois tiveram a possibilidade de desenvolver reflexões de grupo (o que não aconteceu com o subgrupo um), o que parece ter constituído uma variante da estratégia. Contudo, esta variante não terá propiciado a partilha das reflexões individuais, porque os formandos apenas se reportam à partilha do trabalho de grupo, ou quando se referem à partilha de reflexões individuais descrevem-na como “*acanhada*” e receosa: “*sinto-me incapaz de atingir o seu nível de expressão*”.

O mesmo se verifica no subgrupo um que, em momento algum dos seus *portfolios*, afirma ter partilhado as reflexões individuais com os colegas de mestrado, apenas se reportando ao trabalho desenvolvido em grupo como único momento de partilha. Podemos, então, inferir que todos os elementos participantes neste estudo manifestam algum recato quanto aos seus processos de pensamento, salvaguardando a sua privacidade e embora reconhecendo teoricamente o valor da partilha.

Quanto aos factores positivos relacionados com o processo de construção do *portfolio* reflexivo, salientam-se os seguintes excertos:

C9 - Construção do *portfolio*: factores positivos

“O exercício reflexivo vertido ao longo deste Portfolio, implicou não só a reflexão, a construção de conhecimento, o prazer pela escrita – implicou-me a mim próprio como pessoa e os outros que li, que ouvi, que pensei, e ainda os que hão-de comunicar comigo no futuro, com quem devo interagir numa atitude particular de solidariedade e desenvolvimento.

Considero-me um ser em permanente construção. (...) A vida é para mim (...) um belíssimo processo erosivo que legitima a minha existência dinâmica, neste mundo vasto e diverso,... profissional,... amanhã quero inovação coerente.

- Reflexão
- Construção de conhecimento
- Prazer da escrita
- Princípio auto-implicação
- Princípio do efeito multiplicador da diversidade
- Princípio do inacabamento
- **Metáfora do “processo erosivo”**
- Princípio da continuidade da formação

(...) *O tempo e o labor intensos, deixaram-me o cansaço nos braços e o torpor no pensamento. O corpo é um limite que também precisamos supervisionar (...).*

(...) *não quero terminar sem reconhecer a importância do desafio que constitui a realização deste Portfolio Reflexivo, pela sua incontornável relevância estratégica para a construção e aprofundamento do conhecimento, mas também, pela oportunidade de desenhar momentos de prazer que a razão e a emoção não vão negligenciar e nunca esquecer.*

(...) **Muito Obrigado Professora X.**” (Portfolio 1 – Reflexão nº 9 (meta-reflexão), 16-02-2004)

Também esta última reflexão do formando reafirma o que outros testemunhos vêm sustentando até aqui: o *portfolio*, enquanto estratégia de auto-implicação, potencia a reflexão, a construção de conhecimento e de autoconhecimento. É na descoberta do prazer da escrita que se conhecem as várias vozes com as quais o sujeito se manifesta, se cruza e aprende.

“O ponto de partida, o início da meada, encontrei-o no conceito Portfolio. A par com a queda de algumas certezas, novos conceitos se entrelaçaram e se reconfiguram: Portfolio, um instrumento de reflexão sistemática, novo modo de “fazer aprender”, que assente a autodescoberta, a auto-aprendizagem, o autodesenvolvimento, a auto-avaliação. Estratégia que ao permitir o desenrolar da consciencialização das aquisições dos formandos, do seu processo de formação, o desvelar dos desafios, dos seus medos, das suas lacunas, das suas interpretações e, num princípio de autonomia (ainda que relativa) afectividade, singularidade, de valor acrescentado da diferença e pessoalidade, consente a emergência e o afloramento do Ser” (Portfolio 2 – Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 12-02-2004).

E nas últimas reflexões dos *portfolios* reflexivos toma-se consciência dos contributos de tal estratégia:

- *“reflexão sistemática”*
- *“novo modo de fazer aprender”*

• Auto-supervisão

• Portfolio

•• desafio

• Portfolio
Metáfora “desenho de momentos de prazer”

• Estratégia que desafia as leis do tempo

• Portfolio
Metáfora do “(des)enovelar uma meada”, um fio de uma mesma meada

• Reflexão sistemática
• Novo modo de “fazer aprender”

• Autonomia e auto-supervisão

• Princípio da consciencialização

• Princípio da pessoalidade
• Emergência e afloramento do SER

- tónica na autonomia, na auto-supervisão e, portanto, na responsabilização dos sujeitos, despoletando a valorização e a consciencialização da personalidade que a cada instante emerge e aflora. Enfim, um processo de reelaboração identitária.

“Chegada a esta meta, sinto agora necessidade de rever tudo aquilo que produzi, tendo em conta as minhas vivências pessoais e profissionais, bem como a bibliografia consultada, lida e estudada, como meio de “aprender a reflectir”.

(...) Este trabalho único e singular, é o resultado dessas narrativas realizadas em diferentes fases do mestrado. Apresenta-se como um auxiliar precioso ao facultar-me saberes e aprendizagens que promovem a construção do meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Ofereceu a oportunidade de investigar e de organizar o pensamento tornando-se o caminho a seguir para a aprendizagem e a que se pode recorrer, sempre que posteriormente se tiver dúvidas.” (Portfolio 3 – introdução, não datada)

• Possibilidade de rever

• Princípio da consciencialização

• Investigação
•• organização do pensamento

Um dos factores bastante valorizados no início do processo *portfolio* é a possibilidade que esta estratégia oferece de uma constante releitura, ao mesmo tempo que permite organizar o pensamento e potencia o trabalho de investigação. Nas palavras dos formandos, esta é uma estratégia que contribui para o processo de consciencialização dos “saberes adquiridos” e dos, ainda, “não saberes”.

“Recebi a minha primeira reflexão, senti incentivo para continuar, constatei as minhas faltas (...), construí um texto da teoria para a prática e não da minha vivência para a teoria (...).

A reflexão sobre esta aula, sendo pensada e trabalhada mentalmente desde este momento só foi contudo concretizada após o dia 2 de Fevereiro de 2004. Nela procuramos a correção de erros apontados a todas as reflexões entregues à docente. O mais difícil foi falar na primeira pessoa por falta de hábito.” (Portfolio 4 – Reflexão nº 7, 17-02-2004)

• Relação supervisiiva vertical

• Incentiva a continuar
• Regulação dos erros

• Princípio da personalidade
•• 1ª pessoa

A estratégia *portfolio* reflexivo potencia a constatação das faltas e das omissões, a regulação do erro como oportunidade de, tornado consciente, o corrigir e melhorar. A maior dificuldade para estes formandos foi, notoriamente, a narração na primeira pessoa do singular ou seja, a assunção da própria identidade.

“Não posso terminar sem falar do nosso portfolio reflexivo (...), Doutora X deixe-me que lhe diga, é o fim do mundo. Se no trabalho de grupo se risca e torna a riscar, numa reflexão, não sei o que lhe diga. Interrogações. Falo de quê? O mundo para falar é imenso. Seleciono. Depois de escrever e ler não sei quantas folhas, volta-se a ler (...). Risca, rasga, começa de novo. Horas infundáveis, desespero. Entrego esta? Já não há mais tempo para reflexões, mas a anterior era melhor, mas já foi riscada, alterada ou mesmo rasgada. Quem por inerência da vida, faz parágrafos curtos (cedo a Professora detectou), para que não transpareça nada a mais. Lê nos comentários, não chega. Agora sim! A confusão novamente instalada, ainda não acertei.” (Portfolio 5 - Reflexão nº 11 (meta-reflexão), não datada)

“Depois das duas primeiras reflexões, comecei a compreender o cariz heurístico deste instrumento avaliativo, não só por parte da supervisora, visível na anotações que cuidadosamente fazia nas reflexões, mas também da minha parte que, ao lê-las e relê-las, sobre elas reflectia, identificando os saberes adquiridos, os conceitos confusos e os não compreendidos.

Tinha embarcado numa viagem ao interior de mim própria e tinha direito a cicerone. Não estava perdida e gostei... gostei de me questionar, de questionar a minha prática e de ter “alguém” que me guiasse e apoiasse nesse questionamento, por vezes tão íntimo e por isso algo doloroso.

Não me senti exposta nem criticada, no sentido desagradável dos termos, pelo contrário, senti-me compreendida e aceite na minha singularidade e cuidada na minha aprendizagem” (Portfolio 6 – nota introdutória, não datada)

“A construção de um portfolio reflexivo é um processo de reflexão continuada e crítica sobre a própria formação. (...)
Aceitando para si mesmo a hipótese e a possibilidade de errar e de tomar

- **Portfolio**
“é o fim do mundo!”

- **Interrogações**
- **Seleção de informação**

- **Releitura**

- **Princípio da continuidade da formação**
 - **Começar sempre de novo**
- **Princípio do inacabamento**

- **Releitura**
- **Identificação de “não saberes” que potenciam a reformulação**
- **Princípio da personalidade**

- **Portfolio**
Metáfora “viagem ao interior de mim própria com direito a cicerone”

- **Questionar**
- **Relação supervisa vertical**
 - **dialogada**

- **Paradigma da reflexividade crítica**
- **Princípio da consciencialização**

consciência de erro, corrigindo-o em tempo útil, relativamente ao tempo formal que se dispõe, permite-nos compreender o que ainda não havia sido compreendido, corrigir o que estava menos bem, aprofundar o que de algum modo já se sabia (mas se apresentava de uma forma tácita ou intuitiva) e antever possibilidades e trajetórias difíceis de antecipar. (...) Permite ao longo do processo de supervisão, um olhar referencial e de sustentação da aprendizagem, fazer a captura do fluir dos processos de construção de conhecimento do supervisando, comparar momentos ao longo do processo, interpretá-los na ecologia dos factores que lhe estiverem subjacentes e ainda, avaliar e compreender, enquanto resultado, o nível de desenvolvimento verificado” (Portfolio 7 – introdução, não datada)

•• do erro

- Correção em tempo útil
- Reformulação e reconceptualização

- Captura do fluir dos processos de construção de conhecimento

- Princípio da contextualização

Talvez uma das mais poderosas definições da estratégia *portfolio* tenha sido dada, aqui, por uma das mestrandas: “*tinha embarcado numa viagem ao interior de mim própria e tinha direito a cicerone*”.

De facto, é esta ideia de viagem, de uma viagem especial até si mesmo, que, para as descobertas, as ansiedades e os medos têm companhia.

Quanto às razões para transferir a experiência de aprendizagem *portfolio* reflexivo para a prática profissional, destacam-se:

C10 – Transferência da experiência

Após o primeiro contacto com a nova visão de *portfolio*: “*Mas um espírito sossegado é tão-só um espírito adormecido e as páginas seguintes, qual beijo mágico de um príncipe encantado, inquietaram-me a vontade e a ideia começou a ferver: avaliar, pela prática pedagógica, a eficácia, a importância e a pertinência da construção de um Portfolio, na disciplina de Língua Portuguesa. A proposta foi apresentada ao Conselho de Turma e, juntamente com as disciplinas de Inglês e Educação Visual e Tecnológica, será posta em prática a partir do 2º período, numa turma do 5º ano de escolaridade. E eis que, de novo, o*

- Inquietação da vontade
- Ideia a ferver

- Gestão curricular flexível

espírito sossegou”. (Portfolio 2 – Reflexão nº 1, 15-11-2003)

Tal como aconteceu com o subgrupo um, apenas uma aluna tomou, desde logo, a iniciativa de usar o *portfolio* com os seus alunos enquanto estratégia de avaliação.

A proposta foi apresentada ao Conselho de Turma e gerida curricularmente de forma flexível, chamando à participação diferentes áreas, como sejam a Língua Portuguesa, Inglês e Educação Visual e Tecnológica, numa perspectiva supervisiva de matriz institucional e transcurricular.

No questionário todos os respondentes afirmaram que gostariam de usar esta estratégia com os seus alunos, acautelando os devidos ajustamentos e adaptações. Porém, no que se refere aos *portfolios* reflexivos apenas um mestrando expressa esta pretensão. Podemos concluir, à semelhança do grupo anterior, que o questionário poderá ter induzido as respostas.

No que se refere aos factores que contribuíram para o autoconhecimento, os autores pronunciam-se do seguinte modo:

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

“Hoje a escola já não pode nem deve esgrimir a fórmula pré-concebida... fundamentada, para resolver todos os seus problemas, não deve manter-se arreigada à rigidez e racionalidade que caracterizou a Modernidade. A ciência já não constitui a verdade absoluta; a partilha com outras formas de conhecimento é uma indiciosa necessidade há muito emergente. O conhecimento objectivo deu lugar à especulação criativa, vetou-se a culinária intelectual, impera a intersubjectividade enriquecedora dos processos de formação actuais, aplaude-se a interdisciplinaridade,... exige-se flexibilidade.

(...) A lógica prototipada de desenvolvimento curricular precisa de questionamento. (...) Deseja-se inovação e não a repetição de ALGO que o tempo travestiu.” (Portfolio 1 – Reflexão nº 3, 28-11-2003)

Reconhece-se nestas opiniões uma crítica velada às

• Paradigma tradicional
Metáfora da “culinária intelectual”

• Paradigma da reflexividade crítica



• “especulação criativa”

• Intersubjectividade enriquecedora

concepções e práticas mais tradicionais, rígidas, que colocam a tônica na racionalidade e na pretensão de verdade. Cada vez mais, se revela urgente ir ao encontro de um paradigma crítico-reflexivo, emergente, que se desenvolve num processo de “*especulação criativa*”, “*intersubjectividade enriquecedora*” e de “*interdisciplinaridade*”.

“A comunicação dialógica entre professor e aluno deve patentear novas possibilidades de “educar” o pensamento, provocando uma ruptura e uma descontinuidade com os hábitos quotidianos irreflectidos (onde o pensamento se alberga na aquisição irreflectida de “pastilhas verdes de tripla acção”). A prática educativa deverá estimular o aprendiz a seguir o seu caminho rumo a... e, apadrinhando formas eficazes de aprendizagem, reconhecer que nem todas as estratégias são indicadas para todos. Adotar a diferença no contexto escolar e no processo educativo é admitir e enaltecer a alteridade, em que cada um deve ser apreciado enquanto caminhante que trilha um processo em inacabamento, continuum” (Portfolio 2 – Reflexão nº 6, 28-12-2003)

• Princípio da continuidade da formação

• Gestão curricular diferenciada

• Princípio do efeito multiplicador da diversidade

• Princípio do inacabamento

“Como conclusão, penso que ao longo destes meses progredi quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional. Considero que preciso muito de continuar a “crescer”, para me afirmar cada vez mais, para me desenvolver e, desta forma, poder contribuir para uma escola cada vez melhor e que seja capaz de se adaptar às diferentes situações.

Espero estar cada vez mais atenta aos conceitos de Supervisão e aplicá-los, com toda a certeza, na minha vida pessoal e na minha profissão” (Portfolio 3 – Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)

Parece consolidada a mudança nas convicções e nas representações pessoais acerca do conhecimento e da sua epistemologia. A continuidade da formação deverá ser uma constante, pois poderá ser um dos possíveis contributos para a melhoria das concepções e práticas dos professores, que sejam capazes de se adaptar à personalidade e singularidade de cada formando.

“(...) as pessoas e organizações devem ser capazes de reflectir em permanência sob a sua própria experiência e de com ela aprender a renovar-se, isto implica a formulação de respostas criativas permanentes. Nem todos temos a mesma definição para a palavra reflexão.

• Paradigma da reflexividade crítica

(...) Não posso esquecer do que a professora me ensinou, quando o meu grupo foi tirar dúvidas ao gabinete: “quando apontamos o dedo ficam sempre três voltados para nós”

(...) Onde não há confiança, onde não há coesão, não há desenvolvimento, as pessoas são atomisticamente fragmentadas.

Caminhar em ambiente de incerteza, em zonas desconhecidas, exige um incremento de cultura de alta confiança nas pessoas. É necessário fornecer objectivos comuns partilhados, compreendidos para que exista uma estratégia partilhada” (Portfolio 5 – Reflexão nº 9, não datada)

“É que cuidar exige tomar decisões e essas decisões quase nunca são fáceis.

• Gestão curricular (tomar decisões)

Estão tantas coisas em jogo, já não é só a multidimensionalidade do ser humano único, com passado e presente, são também as incertezas, imprevisibilidade e instabilidade dos contextos, da situação de doença e saúde e a unicidade do indivíduo que cuida que, também é pessoa. São ainda as interações que todos estabelecem uns com os outros.

É um mundo!

(...) Recordo-me que um dia, uma colega chegou ao pé de mim um pouco aborrecida, dizendo que a doente A não queria tomar banho e que já tinha falado comigo acerca do assunto e que estava tudo bem.

De forma apressada disse-lhe que era verdade e que naquele dia a doente não iria tomar banho.

(...) Expliquei então o que me levou a tomar aquela decisão.

A doente tinha sido submetida a cirurgia, que tinha sido extremamente longa, pelo que se encontrava na cama há pouco tempo.

Eu sabia que a cirurgia a que tinha sido submetida exigiu um posicionamento na mesa operatória que posteriormente dá origem a um desconforto generalizado.

(...) Conversei com a doente explicando-lhe as vantagens do banho (...). Não consegui (...).” (Portfolio 6 – Reflexão nº4, 12-11-2003)

“Foi interessante ver como através da mesma professora, da mesma mensagem e da mesma informação, na mesma aula e na mesma hora, se gera conhecimento tão diferente (...).

• Princípio da personalidade

*Devo confessar que aquando das primeiras aulas desta pós-graduação nos sugeriram formar grupos de trabalho mas com pessoas de áreas diferentes, não me agradou muito a ideia. Pensava que era bastante mais fácil ter no meu grupo colegas Enfermeiros, porque estavam inseridos no mesmo contexto, na mesma "onda", falávamos a mesma linguagem e ao inserir elementos de áreas diferentes, inseridos em diferentes contextos, com outra linguagem, não nos iríamos entender. **Felizmente estava enganada**" (Portfolio 7 - Reflexão nº 2, 14-11-2003).*

• a apropriação, organização e construção de conhecimento é diferente de sujeito para sujeito

De salientar que esta reflexão está escrita à mão em folhas de papel reciclado constituído por pequenas pétalas de rosa, talvez uma metáfora: as pequenas histórias de vida anunciadas nos *portfolios* são pequenas pétalas de rosa, soltas, mas belas, delicadas e guardam ainda a memória do perfume.

Tal como aconteceu com o subgrupo um, narram-se pequenas histórias da actividade profissional, procurando consciencializar os conceitos e verificar até que ponto as suas práticas lhes correspondem.

De relevar, que o subgrupo dois valoriza e encontra reflexo das suas acções e concepções num paradigma crítico-reflexivo, que coloca a tónica na: pessoalidade de cada formando; nos contributos que a influência do Outro despoleta; na auto-implicação do formando; na continuidade da formação; na consciencialização. Ou seja, devolve através das suas narrativas de prática, uma nova filosofia de formação na qual se reconhecem todos os princípios de acção.

Quanto ao que sentiram acerca do desenvolvimento da profissionalidade, destacam-se os seguintes excertos:

C12 - Factores promotores do desenvolvimento da profissionalidade

*“O supervisor (enquanto formador e/ou professor) deve provocar no seu supervisando (formando ou aluno) uma **atitude de desaprendizagem e de desconstrução**, que se assuma como um **trampolim para a emergência do processo construtivo do seu próprio auto-conhecimento**” (Portfolio 2 – Reflexão nº 5, 14-12-2003)*

• **Perspectiva construtivista**

*“(…) Hoje considero a **metáfora com um grande poder e uma grande riqueza para a compreensão de determinadas situações**. Elas permitem ao aluno e a mim **própria compreender e adquirir aprendizagem enquanto construção de conhecimento pessoal e, posteriormente, profissional**.*

• **Valorização do discurso metafórico**

*(…) Como professora tento abrir o **leque a múltiplos saberes e conhecimentos**, de forma a poder **adequá-los e usá-los, sempre que considerar necessário**. Penso que assim me enriqueço cultural, social e emocionalmente, ajudando os alunos nas suas preocupações mais singulares, criando um **relacionamento consentido**, baseado na **confiança e no apoio**. Pretendo ser cada vez mais **reflexiva**, de modo a poder usufruir não só de valores cognitivos, mas também **afectivos, sociais e humanos**.” (Portfolio 3 - Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004).*

• **Relacionamento consentido e “com sentido”**

• **Desenvolvimento humano integral**

Neste subgrupo é evidente a importância que os formandos atribuem ao discurso metafórico, enquanto possibilidade de compreender e consciencializar determinados conceitos. Ao contrário do subgrupo um, que quase se limita a reiterar as metáforas enunciadas pela supervisora, o subgrupo dois (re)cria as suas próprias metáforas, num processo de clarificação e de aproximação dos conceitos às vivências pessoais e profissionais de cada formando. É essa ligação ao real e o uso de discurso mais próximo da linguagem comum que facilitam a apropriação, pelos alunos, dos conceitos e das perspectivas.

“O meu filho mais velho, actualmente no 8º ano, sempre teve um gosto especial pelo desenho (...). Agora no que respeita a outras disciplinas, a história era outra...

Foi então necessário ajudá-lo a encontrar a melhor maneira de organizar o seu estudo (...). Sentava-me com ele e encaminhava-o (...). Tudo isto perdeu-se no tempo e entrou na rotina cá de casa.

(...) Até um dia que cheguei a casa e perguntei-lhe:

- Já fizeste os T. P. C.?

- Não, estava à tua espera.

Esta resposta teve um impacto sobre mim, de tal maneira forte, que levou a questionar-me sobre o que é que eu andava a fazer. (...) No dia seguinte falei com ele. Disse-lhe que agora ele já estava mais crescido e que tinha de tentar fazer as coisas sozinho (...).

Eu, nesta altura, compreendi por que é que persisti tanto tempo com atitudes dirigistas (...).

Isto serviu-me de exemplo para explicar que a adopção de um estilo supervivo traz riscos acrescidos (...) (Portfólio 6 – Reflexão nº 3, 30-10-2003)

• Da aprendizagem assistida à aprendizagem autónoma

• Estilos de supervisão

Neste episódio torna-se claro o modo como se operou o processo de consciencialização acerca dos tipos de aprendizagem. Podendo ser dirigida, assistida ou autónoma, cabendo ao supervisor contribuir para que, de forma progressiva, o aluno aprenda a “caminhar pelos próprios pés”, a ser autónomo e a emancipar-se, tomando para si o poder de tomar decisões.

Aquando de uma reflexão sobre a orientação de estágio de um grupo de alunos, futuros enfermeiros:

“Entendi que, antes de mais, era necessário conhecermo-nos um pouco e reunimo-nos:

Apresentei-me: Chamo-me P, como já sabem, sou casada com um enfermeiro, tenho dois filhos a que habitualmente chamo de “índios”, trabalho neste serviço há pouco tempo, +/- 16 anos, sou especialista de reabilitação, e tenho 24 anos. Riem! Começou a trabalhar muito cedo, referem.

*(...) Explico-lhes como funciona o serviço e como tinha pensado “organizar” o estágio. **Negoceio com eles** (...). Tendo em conta que sairiam às 0 horas e que seriam dois nesses turnos, talvez fosse bom*

• Gestão curricular flexível e negociada

organizarem-se, de acordo com a proximidade da residência e transportes disponíveis. Fizeram os pares – **implicavam-se e co-responsabilizavam-se**.

(...) No final conversei com eles e disse-lhes que na primeira semana, talvez fosse bom não terem doentes distribuídos, para poderem observar (...).

O estágio decorria, a minha equipa colaborava imenso (...), mas eu ia notando alguma falta de **conhecimentos científicos** (...).

Conversei com a docente (...).

Na primeira quinta-feira, depois do “balanço” efectuado pelos alunos, partilhei com eles o resultado da minha observação e propus-lhes duas estratégias: trabalhos para casa e naquelas sessões escolherem um tema, que em grupo iriam desenvolver, que correspondesse às dificuldades que eles próprios sentissem e que depois partilhariam com os colegas e comigo.

(...) Era a reflexão na acção de que fala D. Schön, a dar-me a oportunidade de mudar, de retroceder, de avançar, de construir... era o “Princípio do Inacabamento” a presidir ao da “Continuidade” patente do “aprender fazendo”.

(...) No final de todos os estágios “os meninos” do último grupo resolveram fazer um jantar de convívio e convidaram-me.

Aceitei... e **fizeram-me uma surpresa**, apareceram “meninos” dos outros grupos de estágio, alguns já tinham decorrido mais de cinco meses, outros telefonaram-me e ofereceram-me flores acompanhadas de um cartão, tão pequenino que tiveram de assinar no envelope:

18-07-2002 Existem milhões de pessoas em todo o mundo... mas uma coisa é certa...o mundo seria bem melhor se existissem mais pessoas como tu! Há certas pessoas que têm o dom de fazer sobressair o que há de melhor em nós. Infelizmente são flores raras neste mundo... Ainda bem que tivemos a sorte de nos cruzar consigo. Saímos daqui com algumas certezas:

- Todos os puxões de orelhas devem ser temperados com colheres de chá.

- Um elogio vale mais do que 20 valores.

- Seremos o que quisermos.

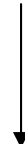
Acima de tudo, por ser quem é, um sincero obrigado e a certeza de que ficará para sempre nos nossos corações. Dos seus meninos.

(...) Devo esta reflexão a muitas pessoas, mas a possibilidade da sua “descrição” e “apresentação”, devo-a a um colega que me fez o turno e ao meu marido que me ajudou com o computador. ” (Portfolio 6 –

• Princípio da auto-implicação

• Observação

• Supervisão atenta



• dialogada
• partilhada
• negociada

• Princípio do inacabamento
• Princípio da continuidade da formação

• Relação supervisiiva vertical

• Colaboração

Reflexão nº 7, 30-11-2003)

O episódio evidencia a essência da relação supervisiva de qualidade, fazendo interagir e colaborar no processo todos os participantes e mesmo a colaboração de elementos externos.

Quanto à representação final acerca da estratégia, salientam-se os excertos seguintes:

C13 - Sentimentos e percepções finais relativas à estratégia

C14 – Estrutura conceptual do *portfolio*

“No fim, olho a totalidade que de tão abundante me parece vaga... (...) os pés estão prontos para o caminho, numa procura severa do bem que floresce nas bermas do inesperado,... do maravilhoso.

(...) No fim, choro açúcar pelos amigos, colegas profissionais, professora,... uma despedida até já... companheira de um cenário da minha história.

No fim: O PRINCÍPIO!” (Portfolio 1 – Nota conclusiva, 16-02-2004)

• O princípio

“Portfolio – Um ponto de partida” (Portfolio 2 – Reflexão nº 1, 15-11-2003)

• O ponto de partida

“Estou certa de ter cometido erros, estou certa de após esta caminhada, nas outras, que necessariamente se seguirão, vou cometer mais erros, tenho esperança de que sempre que tropeçar e cair, me levantar de seguida e continuar..., sinónimo de uma construção que se quer em permanente devir (...). Considero-me como uma criança que dá os seus primeiros passos..., neste documento tive a ousadia de colocar um patamar..., penso pois que, embora ainda criança, dei já um primeiro passo no meu crescimento supervisivo (...). Dei já um primeiro passo em direcção à outra margem, é essa a minha esperança.” (Portfolio 4 – conclusão ao portfolio, 17-02-2004).

• Construção em permanente devir

• **Portfolio**
Metáfora do
“primeiro passo em
direcção à outra
margem”

“Enfim, o portfolio a entregar à Doutora X chegou ao fim, inacabado, não contém tudo o que a sua dona queria, mas não há mais tempo disponível para lhe dedicar, a sua semente ficou a germinar à espera de

• **Portfolio**
Metáfora “**semente a**
germinar”

vir a dar uma linda planta. (...) *Meu obrigado*” (**Portfolio 5** - Reflexão nº 11 (meta reflexão), não datada).

“Cheguei ao fim.

Mas não se pense que é um fim no sentido determinista do termo, não!

É apenas o fim de uma etapa, uma “Chegada temporária” que mais não encerra do que a vontade de voltar a partir, de conhecer outras pessoas, outros contextos, outras vidas.

É a certeza da temporalidade do saber instituído que não me deixa parar, que incomoda o meu intelecto e afecta o meu sentir.” (**Portfolio 6** – Reflexão nº 9 (meta-reflexão), 15-02-2004).

- **Fim de uma etapa**
- **“Chegada temporária”**

Tal como aconteceu com o subgrupo um, também com este grupo a fase final do desenvolvimento do *portfolio* representou apenas o “princípio”, “o primeiro passo” num percurso reflexivo que os autores referem como projecção ao longo da vida. Este “ponto de partida” desafia a curiosidade, o desejo e a “vontade de voltar a partir” em direcção a outras visões do mundo, outras possíveis reconceptualizações, acerca de si mesmos e das suas práticas profissionais.

É esta consciência de percurso e de trajectória, que dá perenidade a uma atitude reflexiva constante e sistemática.

Tal como fizemos para o subgrupo um, procurámos, também, perceber até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade.

QI 6 - Até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo?

Função do registo escrito

Os dois subgrupos pertencem a áreas de especialidade distintas, logo as maiores diferenças prendem-se com histórias de vida marcadas por diferentes formas de agir profissionalmente e por diferentes contextos. As diferenças entre o subgrupo um e dois prendem-se, sobretudo, com as áreas de formação inicial, que se revelam de forma mais determinante na apresentação e formatação do *portfolio* reflexivo, bem como as características da linguagem utilizada.

O subgrupo um/Línguas é bem mais objectivo, ao passo que o subgrupo dois/EVT e Saúde se reencontra mais na (re)criação de metáforas explicativas, reveladoras de um modo discursivo mais ligado ao quotidiano dos sujeitos. No primeiro caso, o discurso metafórico é pouco valorizado (escassa referência), sendo apenas reiteradas e (re)aproveitadas as metáforas desenvolvidas pela própria supervisora. Poucos são os elementos integrantes do subgrupo um, que expressam o seu ponto de vista com a (re)construção de uma metáfora de valor explicativo e compreensivo.

Enquanto que o subgrupo um, de uma forma geral, apenas se limitou a compilar os seus momentos reflexivos num dossier embelezado, apenas por alguns registos fotográficos, o subgrupo dois deu aos seus conhecimentos uma dimensão activa, projectando a sua “pessoalidade na profissão” que desempenham.

Quanto ao processo de escrita:

“O LÁPIS E O SEU PAPEL. O lápis implantou, demarcou o enquadramento, redefiniu com segurança o espaço, tocou cirurgicamente o terreno, registou o tempo, inquietou-se afavelmente com a natureza,... deu-se à forma.

(...) Pousou o lápis e o prolongamento do raciocínio – a mão.

(...) Sintetizemos,... não devo comover-me mais.

(...) Projectar uma casa é um acto complexo. É projectar o abrigo de pessoas singulares, o abrigo das suas alegrias, das suas tristezas,... do seu universo pessoal.” (Portfolio 1 – Reflexão nº 5, 08-12-2003)

Neste excerto e para este autor o processo de escrita é o gesto de criação artística, é o “prolongamento do raciocínio”. A mão que escreve, desenha e cria é apenas o prolongamento do pensamento.

Escrita: processo de tornar explícito o processo reflexivo que acompanha a acção: *“... esta experiência linguística pode contribuir para a **organização do pensamento**, numa aventura comunicativa que desencadeie uma escrita que, além da dimensão do dizer, enquadre a dimensão do SER e abrace a grandeza do transformar.” (Portfolio 2 – Reflexão nº 5, 14-12-2003)*

• Processos de pensamento

“Escrever na primeira pessoa é ainda uma espinhosa luta interna que oscila entre a dor e o gáudio, a angústia e a serenidade. Talvez porque penso nas palavras feridas que se curam, catarses de algumas angústias. Ou talvez, simplesmente, porque aí, onde se torna audível o dizer, se torne igualmente visível o Ser” (Portfolio 2 – Vol. III Trilhos Reflexivos, 09-12-2003).

• Princípio da auto-implicação

Tal como foi referenciado pelo subgrupo um, o registo escrito consciencializa e organiza pensamento. A palavra escrita responsabiliza e contém a multidimensionalidade do humano.

Tal como aconteceu com o questionário, também aqui se afirma que “escrever na 1ª pessoa” desencadeia sentimentos de

euforia e de dor, que pode oscilar entre a angústia e a serenidade. É através do registo escrito, que se consciencializa e se torna “visível o Ser”, e se dá “voz audível” ao próprio pensamento.

*“Escrevendo, **vou pintando com palavras**, aquilo que considero ter sido a minha evolução, ao longo da minha carreira profissional, sobressaindo com a entrada para este mestrado” (Portfolio 3 – Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)*

*“As reflexões deste portfolio surgiram no âmbito da disciplina de Supervisão, de modo a se proceder também a uma avaliação, mas a verdade é **que ficou o desejo e a necessidade de as continuar a escrever**” (Portfolio 7 – Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)*

E, aquilo, que inicialmente foi receio e ansiedade, quando experienciado e compreendido, torna-se então gosto e necessidade.

Concepção do “objecto” *portfolio*

PORTFOLIO 1

- Conforme o seu autor: *“A produção simbólica sob a forma gráfica é, à semelhança do que acontece com o acto superviso, uma experiência de liberdade, um contexto rico de actos reflectidos, avanços ponderados e recuos negociados, afinidades concordâncias, discordâncias harmoniosas, gestos subtis...”* (Reflexão nº 1, 06-11-2003). (in Sá-Chaves (2005). *Os Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro*)

• O acto criativo como expressão de liberdade

Este *portfolio* faz-se acompanhar de um pequeno bloco onde, se apresenta a alegoria de um símbolo gráfico – Supervisão - “Preto no Branco” (*“A associação do símbolo ao texto, e estes, à melodia sonora, completaram o quadro sensorial, que funde a escrita, o desenho e a música, numa tríade participativa que materializa a importância da interdisciplinaridade artística na construção inteira do homem que se deseja sensível.”* – Reflexão nº 10, 09-02-2004) e o

• Pensamento e sensibilidade

mesmo símbolo “Cor na cor” (“*O símbolo preto no branco, sério, contundente, rigorosamente definido pela linha e pela mancha, quis vestir-se de cor...(...) A nossa opinião, a informação, a nossa visão re-formou-se, condicionada agora pela profusão de cores e brilhos que a música acentua sobre o nosso espírito e faz emergir a emoção sobre a razão.*” – Reflexão nº 10, 09-02-2004). Esta criação é acompanhada de um CD que apresenta o nascimento daquele símbolo com animação em 3D e com banda sonora.

PORTFOLIO 2

Este *portfolio* é apresentado dentro de uma caixa com formato de mala de cartão duro, aveludado, de cor preta, dentro da qual se protegem um *portfolio individual* da autora, um *portfolio investigativo*, cujo título “Enlaces”, deixa, desde logo, perceber metaforicamente a construção complexa do seu pensamento, e os níveis de aprofundamento a que quis levar a sua pesquisa. A qualidade estética da apresentação, reflexão a reflexão permitiu um maior aprofundamento reforçado, ainda, por um pequeno caderno adicional ao qual chamou “Trilhos reflexivos” e que especifica alguns desenvolvimentos nos quais se “entrelaçam” razão e emoção.

- Volume I: *Portfolio individual*: “*O travejamento. A cerâmica, o artefacto, a forma que se foi moldando e alinhando e se fez brotar e adolescer. (...) As reflexões construídas e tecidas encontram-se delimitadas por separadores cujos fios simbolicamente representam as múltiplas fiadas que se entrançaram então. As barras de identificação dos separadores, quando alinhadas, no seu conjunto, formam o mapa possível da viagem de que se dá conta na Meta-Reflexão.*” (Introdução, não datada)
- Volume II: Enlaces: “*A argila, o barro, a terra que, na sua flexibilidade e macieza, se foi ajustando às mãos e ao olhar do ceramista. Aqui se reúnem as vozes dos autores, os poemas, as palavras, alguns dos textos com os quais se criaram enlaces e com que se entrelaçaram muitas das meadas que fizeram emergir o milagre da troca de palavras.*” (Introdução, não datada)
- Volume III: Trilhos Reflexivos: “*Os restos de argila que se foram*

desprendendo da peça e das mãos do artesão. Os outros olhares, as outras formas possíveis que, ao libertar-se da peça principal tomaram forma própria mas, ainda e apenas na sua proximidade fazem sentido.”

(Introdução, não datada)

*- “Em Trilhos Reflexivos propus-me registar alguns breves instantes, que me ajudaram a fiar e desfilar a aventura em torno da **teia conceptual que a Supervisão me foi tecendo.***

*São instantes, ideias, ditos soltos, sentimentos, palavras, momentos, **nós de uma rede** que me permitiram e permitirão descobrir novas sendas. São diálogos silenciosos (mas não monólogos) que estabeleci nesta viagem movida pela fascinação do insondado, da descoberta. São um outro caminho, um outro dédalo, que fui entrelaçando e desdobrando nos encontros e desencontros comigo mesma e com os Outros.*

*São falares, pegadas outras, restos de argila que se soltaram entre os dedos e que aqui deixo, fugindo assim ao efémero, à dormência do passageiro. (...) Trilhos Reflexivos é apenas o registo **da vontade de me perder** nesta aventura contínua e sempre inacabada da descoberta do Ser.” (Introdução ao vol. III, não datada).*

Ainda de acordo com a autora: “A fusão destas três partes numa mala permite o seu encadeamento no todo que o constitui. A mala, inicialmente vazia, representa a abertura de espírito, a liberdade e a pré-disposição do caminhante mas, fundamentalmente, o sonho que nos impele a partir. Igualmente negra como as malas mágicas dos ilusionistas, das quais, no mais impensado ápice, desabrocham flores, esvoaçam pombas, desdobram fitas multicoloridas e, com elas, **o espanto do olhar, o desassossego da alma, os enleios do pensamento e os sorrisos apaziguadores das descobertas.**” (Introdução)

Este *portfolio* “caixa negra”, que para além de mágica, nos remete para a “caixa negra” do mundo da aeronáutica de que todos ouvimos já falar: “Aparelho que equipa os aviões de passageiros e que **registra os dados de voo mais importantes** (posição, velocidade, estado dos motores e dos instrumentos, etc.), assim como **grava todas as comunicações entre pilotos e os centros de controlo em**

• *Portfolio*
Metáfora da “mala do mágico”

• *Portfolio*
Metáfora da “caixa negra da aeronáutica”
• Momentos de aprendizagem mais importantes
• Relação supervisiva vertical
•• carácter dialógico

terra, durante todo o voo. Em **caso de acidente**, é de grande utilidade para **determinar as possíveis causas** do mesmo. É **praticamente indestrutível** e é pintada com **cores berrantes, que despertem a atenção**, para além de conter o seu próprio **radiofarol de forma a facilitar a sua localização**” (Círculo de Leitores, 1985: 130).

- Permite descobrir o porquê das falhas
- Registo escrito fica para a posteridade
- Conceção estética
 - forma de chamar a atenção e de identificar o autor

É neste quadro metafórico que, também o *portfolio* reflexivo, pode ser percebido como “mala mágica”, na qual se preservam o “espanto do olhar e os enleios do pensamento”.

PORTFOLIO 3

A capa do *portfolio*, tratando-se de um dossier de arquivo, está animada por uma composição artística (pinturas) da autora do mesmo. Do mesmo modo, algumas das reflexões se encontram incrustadas pictoricamente, sendo dominante as diferentes tonalidades das cores azul, vermelho e verde.

A sua primeira reflexão é introduzida por um poema de Whitmann, “dito pelo mestre (Robin Williams) no filme “O Clube dos Poetas Mortos”.

*“Oh, vida, das perguntas destes recorrentes,
dos infindáveis trens dos incrédulos,
das cidades repletas de tolos,
o que há de bom nisto tudo, oh vida?
(Resposta) Que você está aqui,
que existe vida e identidade,
que o poderoso jogo continua,
e você pode contribuir com um verso!
E o mestre finaliza, perguntando aos alunos:
- Qual será o verso de cada um de vocês?”*

“...surpreendeu-me com a sua ligação ao conceito de supervisão, mais concretamente, de supervisor. A dúvida e a inquietação, a reflexão, a procura e o encontrar da identidade, o como contribuir para atingir uma

meta, a provocação para alcançar o “verso” de cada um... levam-me a reflectir. Lembrei-me de o ilustrar com cor. Cor, com significado simbólico.

(No início) De um lado as cores frias; do outro as cores quentes.

Nas cores frias, o azul e o verde que simbolizam a busca da inteligência, da verdade, da sabedoria, aliadas ao branco do papel, nos permitem caminhar para a grandeza, para a paz.

(No final) As cores quentes, como o amarelo, o rosa e o vermelho, que nos simbolizam o atrevimento, alegria, acção, o incontrolável, numa forma constante de evolução. Não me esqueci do castanho nem do preto. O castanho que simboliza o real, o térreo... que pode fundir-se ou bailar entre as outras cores; o preto, aí o preto, negação de todas as cores! Negação da própria cor. Fechado, triste, só!” (Reflexão nº 1, 02-11-2003)

O *portfolio* é introduzido pela autora através de uma citação de Richard Bach (2003)

*“Não importa se fizemos isto ou aquilo,
o que importa é que temos infinitas
possibilidades de escolha. Cada uma dessas
escolhas traz-nos experiências que nos dão a ver
que não somos criaturas tão pequenas como
parecemos. Somos expressões interdimensionais
da vida, espelhos do espírito”*

A segunda reflexão é construída tendo por base o nascimento e a evolução de uma frondosa árvore e inclui desenhos da autora.

A 5ª reflexão é desenvolvida em torno de quadros de pintores de renome e de quadros da sua própria autoria.

O *portfolio* faz-se, ainda, acompanhar por um objecto escultórico, produzido pela autora e que tem o nome de “O Devir da Supervisão” e que reproduz a imagem usada como metáfora visual pela supervisora na aula para explicitar a relação supervisor-supervisando. Procura traduzir a ideia de Supervisão e da construção progressiva de autonomia, que nasce do espaço de mediação e de

reflexão entre os dois principais elementos da relação supervisiva.

“Ao apresentar esta peça (...) é minha intenção que o observador a contemple e reflecta sobre ela. Se emaranhe no seu envolvimento de modo a absorver o que de profundo a peça possa oferecer. O observador é convidado a olhá-la, sob todos os pontos de vista, penetrando-a e interpretando-a.

Não tecerei comentários.

A imaginação e a criatividade são as anfitriãs.

Deverá ainda o observador querer tocar-lhe obtendo assim uma visão táctil, soltando a sua textura, a sua forma, as suas linhas...

*Esta peça é a **metamorfose do meu processo de ensino-aprendizagem e da relação que estabeleço com os meus alunos**” (Reflexão nº 6, 22-01-2004)*

PORTFOLIO 4

Neste *portfolio* as reflexões pessoais são introduzidas por uma breve reflexão decorrente do título: *O que se nos oferece dizer...* e que dá conta dos sentimentos experienciados na altura em que as reflexões foram sendo desenvolvidas.

As reflexões são acompanhadas por desenhos e por metáforas “informáticas”: *“Vou procurar deixar discorrer o teclado sobre a minha vivência profissional”* (Reflexão nº 7, 17-02-2004)

A sétima reflexão recorre a fotografias das portas das salas da escola onde lecciona. Todas as partes têm mensagens afixadas, todas elas acompanhadas da máxima de “Ali Bábá e os 40 ladrões” – ABRE-TE SÉSAMO, como se, a mensagem afixada representasse a *chave* que abria aquelas portas.

A título de exemplo:

- *“Vou pedir aos passarinhos que façam seus ninhos no beiral da minha janela. Necessito desses alegres e fiéis amigos.”*
- *“Na vida só se arrepende dos riscos não encarados”*
- *“Lembra-te sempre, amigo, de que hoje é o dia em que tu vives, Aproveita esse dia...”*

- “Uma alegria compartilhada transforma-se em dupla alegria; uma pena compartilhada, em meia pena.”
- “Amar é sentir na felicidade do outro a própria felicidade”
- “Ao Fevereiro e ao rapaz perdoa-se quanto faz”
- “Quando chove em Fevereiro, nem bom Prado nem bom Palheiro”
- “O segredo da vida não é fazer o que se gosta, mas sim gostar do que se faz”
- “Amar não é apoderar-se do outro para completar-se, mas dar-se ao outro para o completar”

No final do seu *portfolio* a autora anexa um filme e o seu *portfolio* em suporte digital: “Tomei a liberdade de anexar o que para mim constituiu um marco supervisivo “A Vida é Bela” – Um filme que traduz em si um exemplo de **supervisão da vida**, atento, fraternal, na pior das adversidades um incentivo à continuidade”

PORTFOLIO 5

A aluna apresenta o seu *portfolio* como se de um verdadeiro livro se tratasse. A capa é preta e tem como título “Eu”, sendo também explorada a imagem de um rosto em tons cinzentos dividido ao meio e atravessado por conceitos como: Supervisão, Pessoalidade, Desaprender, Espelho, Emoção, Cenários, Formação, Cognitivo, Reflexão e Construtivismo.

O rosto estão “partido” em duas partes, a parte ANTES cujo olhar está “nublado/sombrio” e a parte DEPOIS, cujo olhar está aberto, vivo, repleto de luminosidade.

“Quanto à capa que construí, talvez à primeira vista agressiva, pela ausência de cor, considero que traduz o meu EU, depois da informações transmitidas pela Doutora X, transformadas em conhecimento. Abriu ao meio. Passaram para o interior um conjunto de novos conhecimentos que irão ser “gritados”. Quanto ao olho, no antes, era cego. No depois, passou a ver/observar. As “peças” nunca mais voltarão a ter encaixes, por isso a necessidade das barras.

Tentei a harmonia. Harmonia significa equilíbrio, simetria de forças, o efeito agradável para o observador. Não se pode esquecer é que, Harmonia é um conceito subjectivo que varia de indivíduo para indivíduo, segundo o seu grau de educação, meio sócio-económico e o seu conceito pessoal de gosto.” (Conclusão do portfolio)

Este *portfolio* é introduzido por uma citação de Margaret Lee Runbeck “*As verdadeiras conversas são feitas de silêncios. O que conta não é dizer, mas sim nunca precisar de dizer*”.

“Relativamente às metáforas visuais optei por incluir estas como forma de “falar de uma coisa em termos de outra. (...) Muito mais haveria a fazer, a explorar, trabalhar, mas, por exemplo, fundir imagens como fiz nalgumas é muito demorado, conseguir ligá-las a conceitos implica muita disponibilidade. Metáforas, voltarei para vos descobrir.” (introdução)

A autora apresenta, a abrir o seu *portfolio*, um conjunto de imagens metafóricas (em papel mais grosso e “lisinho”, portanto mais atraente ao tacto e à visão) que eu passo a descrever:

- **Metáfora 1**

Educação – “**Supervisão**” (Imagem de uma máscara (talvez grega) em tons castanhos e tendo como pano de fundo a cor preta. A máscara retrata uma face alterada com um olho na testa (Supervisão, que vê para além). Os três olhos da máscara estão bem abertos.)

- **Metáfora 2**

Educação – “**Ser Professor**” (Imagem de um corpo pintado de amarelo e preto que caminha, qual trapezista, sobre uma corda bamba tendo como pano de fundo um imenso céu azul.)

- **Metáfora 3**

Supervisão – “**Observar**” (Imagem de um olho de um azul intenso, aberto por um fecho *eclair* e tendo como pano de fundo um azul profundo.)

- Metáfora 4

Educação – “Não pode haver **conhecimento** onde não há **liberdade**” (Imagem de uma pomba que se liberta de uma jaula e de um ser que, de olhos postos no chão, obedece a um dedo indicador em riste.)

- Metáfora 5

“Pessoalidade – As aves fazem grandes círculos no céu com a sua liberdade, como aprendem a fazê-lo? Caem, e ao cair são lhe dadas asas” (Imagem de um corpo que flutua num imenso céu azul.)

- Metáfora 6

“Cérebro Emocional – A emoção controla mais do que queremos o comportamento” (Imagem de dois corpos que olham para um objecto disforme que paira sobre eles, tendo como pano de fundo várias *nuances* da cor amarela, quase sempre intensa).

- Metáfora 7

“Educação – Personalidade – Diferentes Contextos” (Imagem de um cérebro, onde se começa a desenhar um olho e tendo como pano de fundo uma nuance acastanhada próxima do vermelho.)

- Metáfora 8

“Educação – Desenvolvimento Ecológico” (Imagem onde umas mãos seguram, ou trabalham tal qual um malabarista, vários conceitos: macro-sistema, exo-sistema, meso-sistema e micro-sistema. As cores usadas são o amarelo, verde e azul.)

- Metáfora 9

“Educação – Princípio da globalidade” (Imagem de um corpo que, de braços abertos, se olha ao espelho com cores: branco, bege e castanho.)

- Metáfora 10

“Educação – Expressão do docente” (Imagem de um rosto que está dividido ao meio, uma parte do rosto obedece ao conceito “Ajustado” e apresenta-se mais luminoso e de olhar aberto. A

outra parte do rosto, obedecendo ao conceito “Desajustado” apresenta cores esbatidas e o olhar está fechado, qual estátua grega.)

- Metáfora 11

“Educação – Formação” (Imagem de uma criança que olha através dos vidros de uma janela, uma paisagem despida de cor e de vida (Antes). Novamente a mesma imagem, mas repleta de luminosidade, onde as janelas estão abertas para uma paisagem de um amarelo intenso de girassóis. A imagem já não é sombria e a luminosidade dos girassóis entra e reflecte-se dentro da própria sala.)

PORTFOLIO 6

A aluna dá um título ao seu portfolio: “(A)O Ritmo da Vida”. O processo *portfolio* acompanha e desvenda o ritmo da vida de cada um e, talvez por isso, a formanda escolha como capa a imagem de electrocardiograma (um gráfico com os batimentos cardíacos).

PORTFOLIO 7

A capa do *portfolio* reflexivo é a imagem de um dia que nasce e de um pequeno “barquito” que flutua nas águas de um rio, tendo como pano de fundo uma ponte que se apresenta tal como a linha do horizonte (várias *nuances* de amarelos e castanhos)

⁴³ Para uma leitura exaustiva consulte os anexos 2 e 3, que constituem um corpus suplementar e que comprovam que os princípios da nova filosofia de formação se mantêm e se estendem a todos os *portfolios* reflexivos analisados.

⁴⁴ Metáfora da professora da disciplina, procurando traduzir a ideia de que a mudança ocorre através de pequenas mudanças, quando se decide colocar “mãos à obra” e dar o contributo individual, ainda que este pareça de pouca importância e reduzido impacto. Afinal, é de “gotas que se compõe o mar”.

⁴⁵ De salientar que esta reflexão está escrita à mão, retratando talvez as incertezas e a dificuldade em começar a “desafiar” a folha de papel em branco.

⁴⁶ Esta reflexão é acompanhada por um registo fotográfico das portas da escola onde a respondente lecciona. As portas têm vida, dialogam, têm pequenas mensagens escritas que animam e despoletam a reflexão sobre a vida.

⁴⁷ O aluno é professor e arquitecto.

⁴⁸ A vermelho ficarão destadas das metáforas (re)criadas pelos alunos.

**1.6. Portfolios Reflexivos: análise comparativa do subgrupo um e do subgrupo dois:
quadro síntese**

Procurando, novamente, perceber até que ponto se observam diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade referenciadas à formação inicial dos sujeitos participantes no estudo (questão investigativa número seis), desenhou-se um quadro síntese que a seguir se apresenta:

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
QI 2 - Quais as concepções iniciais dos profissionais, que no caso em estudo e em situação de pós-graduação da área do Ensino e da Saúde detêm acerca do uso da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo?			
C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa	- A estratégia “ <i>portfolio</i> reflexivo” foi seleccionada enquanto instrumento de avaliação por se tratar de uma metodologia nova, que implica o desafio constante e a aprendizagem contínua.	- Algumas respondentes valorizaram, ainda, o facto desta estratégia respeitar a personalidade de cada um e de transportar nos seus fundamentos um processo de gestão flexível e integrada do currículo, que valoriza as diferentes formas de olhar o mundo e o aluno em formação.	- Os formandos afirmam que a sua escolha se deveu fundamentalmente ao carácter formativo desta estratégia.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C4 – Sentimentos e expectativas iniciais		<p>- As inquietações prendem-se com receios de não corresponder às expectativas, numa procura da legitimidade e do respeito pela sua pessoalidade.</p> <p>- As mestrandas consideraram o <i>portfolio</i> reflexivo como uma estratégia de avaliação/formação/supervisão diferente, nova, à qual não estavam habituadas e que, portanto, receavam não ter compreendido correctamente.</p>	<p>- Os autores declararam que os maiores receios residiam no “começar a escrever” que quase que era adiado <i>ad eternum</i>.</p> <p>- Os medos e inseguranças legitimam-se no receio em iniciar a actividade de escrita e de enfrentar a folha de papel em branco. Este receio parece estar, em parte, relacionado com a formação inicial dos elementos integrantes de cada subgrupo.</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
QI 3 - Quais as concepções finais que estes mesmos profissionais apresentam acerca do uso da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo, após a experiência pessoal da mesma?			
C12 - Factores promotores do desenvolvimento da profissionalidade	- Valorização do princípio da pessoalidade.	Respeito por: - Paradigma da reflexividade crítica - Princípio da contextualização	Valorização de: - Discurso metafórico, enquanto possibilidade de compreender e consciencializar determinados conceitos, num processo de clarificação e de aproximação dos conceitos às vivências pessoais e profissionais de cada formando - Aprendizagem autónoma. - Gestão curricular flexível e negociada. - Princípio da auto-implicação. - Relação supervisiva vertical.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
<p>C13 - Sentimentos finais e percepções relativas à estratégia</p> <p>C14 – Estrutura conceptual do <i>portfolio</i></p>	<p>- <i>Portfolio</i> representou apenas o “princípio”, “o primeiro passo” num percurso reflexivo que os autores referem como projecção ao longo da vida.</p>	<p>- Consciencialização de que o ser humano é um ser em devir e está em constante construção</p> <p>- <i>Portfolio</i> é uma “longa caminhada” que se faz caminhando.</p> <p>- Concepção do objecto <i>portfolio</i>: dossiers de argolas ornamentados com fotografias, numa organização por separadores, subordinados aos conteúdos programáticos e às estratégias desenvolvidas na disciplina de “Teoria e Desenvolvimento Curricular”.</p>	<p>- “Um ponto de partida”</p> <p>- “primeiro passo em direcção à outra margem”</p> <p>- “semente a germinar”</p> <p>- O desejo e a “vontade de voltar a partir” em direcção a outras visões do mundo, outras possíveis reconceptualizações, acerca de si mesmos e das suas práticas profissionais.</p> <p>- Concepção do objecto <i>portfolio</i> que dá continuidade ao discurso metafórico e à aplicação dos conceitos da formação profissional inicial: CDs que acompanham o <i>portfolio</i>; <i>portfolio</i> apresentado dentro de uma mala de cartão duro; composições artísticas do autor do <i>portfolio</i> (desenhos e esculturas)...</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
<p>QI 4 - Quais as principais técnicas de formação e de supervisão, no desenvolvimento da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo, que foram percebidas pelos participantes como factor de activação do seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p>			
<p>C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal</p>	<p>- Cada pessoa é diferente de todas as outras e, muitas vezes, diferente de si própria, de acordo com os contextos e com as situações familiares, culturais e sociais, que vive. O <i>portfolio</i> é reconhecidamente uma forma de revelar, de se apropriar e de afirmar a singularidade de cada pessoa como aprendente e como ser humano.</p> <p>- São as condicionantes da vida que, muitas vezes, explicam os insucessos e os momentos de maior hesitação e dúvida quer nos processos de construção de conhecimento, quer nos processos de (re)elaboração identitária.</p>	<p>- Reconhece-se que todas as reflexões são pessoais, o que obrigará a uma estratégia de supervisão diferenciada e flexível. Com efeito, a uniformidade de critérios não pode dar resposta às diferentes singularidades que caracterizam cada escola.</p>	<p>- A vida profissional joga-se na fusão com a vida familiar, tornando o processo de desenvolvimento pessoal e profissional muito complexo e exigente.</p> <p>- O “registar por escrito na folha de papel em branco” despoleta o princípio da consciencialização.</p> <p>- Dedicatória à família e agradecimentos constantes à supervisora.</p> <p>- Os condicionalismos da vida representaram um grande entrave no que se refere à consecução do mestrado. Porém, o desejo de evoluir pessoal e profissionalmente impõe-se e a “<i>caminhada</i>” vai-se fazendo, num processo de “(des)enovelamento” constante de pequenos “<i>fiões</i>” que, concomitantemente, entretencem a vida e o conhecimento.</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional	<p>- Salientam a importância da <i>transposição dos conceitos para as práticas</i>, recorrendo, sempre que possível, à reflexão narrada de pequenas histórias da vida profissional para ilustrarem as suas concepções e os processos subjacentes à reconceptualização.</p> <p>- O objectivo é sempre a emancipação e a autonomia progressiva do aluno num desenvolvimento de auto-supervisão que lhe vá activando o seu desenvolvimento nas dimensões pessoal e profissional .</p> <p>- O professor é “co-construtor do currículo” devendo, por isso, desenvolver um tipo de supervisão curricular flexível de acordo com o contexto e com as suas condicionantes.</p>	<p>- Reconhece-se a consciência de inacabamento, traduzido num processo de aprendizagem contínua, decorrente de uma diferente atitude face ao erro e às transições ecológicas que vão vivendo.</p> <p>- A essência da “profissionalidade reflexiva e emancipatória” e ter consciência de que existe uma pluralidade de caminhos a percorrer e de que a capacidade de tomar decisões revela reflexividade crítica, maturidade e autonomia.</p>	<p>- É no registo escrito que o <i>portfolio</i> ganha cor e se vai tornando instrumento de consciencialização, de desvelamento e de autodescoberta.</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C7 - Relação supervisiva vertical	<p>- Gratidão: a relação supervisiva é solidária e desenvolve-se numa proximidade afectiva, numa relação de cumplicidade e confiança.</p> <p>- A relação supervisiva ao longo do processo foi promotora, estimuladora e condição decisiva na motivação e auto-implicação do formando.</p>	<p>- A negociação do programa da disciplina para os alunos em formação foi uma surpresa.</p>	<p>- Com o afastamento da supervisora, em favor de uma aprendizagem progressivamente mais autónoma e emancipatória, os formandos sentem o <i>“luto supervisivo”</i> e o <i>“corte umbilical que (me) obriga a respirar sozinha”</i>.</p> <p>- O ser humano ao interagir com outros, neste caso com o supervisor, poderá multiplicar, ampliar e renovar as suas perspectivas, podendo, simultaneamente, transformar-se e alterar a sua visão de si, do mundo e da vida.</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C8 - Reflexão partilhada com os colegas	- Em momento algum dos seus <i>portfolios</i> , afirmam ter partilhado as reflexões individuais com os colegas de mestrado, apenas se reportando ao trabalho desenvolvido em grupo como único momento de partilha. Podemos, então, inferir que todos os elementos participantes neste estudo manifestam algum recato quanto aos seus processos de pensamento, salvaguardando a sua privacidade e embora reconhecendo teoricamente o valor da partilha.	- É notório que os alunos foram buscar a força de que necessitavam para não desistir, à vivência em grupo e às novas amizades, num processo de supervisão horizontal, interpares e contagiante. - As opiniões parecem revelar, ainda que de forma pouco consciente, que a influência do Outro poderá permitir um crescimento e enriquecimento pessoal e um encorajamento constante.	- Por vezes, quando há partilha das reflexões individuais, em vez de se desenvolver o princípio do efeito multiplicador da diversidade, poder-se-á criar a inibição com as possíveis repercussões na auto-estima. Daí a necessidade de uma supervisão vertical atenta e cuidadosa a fim de evitar possíveis enviesamentos na estratégia. - Os formandos tiveram a possibilidade de desenvolver reflexões de grupo, o que parece ter constituído uma variante da estratégia. Contudo, esta variante não terá propiciado a partilha das reflexões individuais, porque os formandos apenas se reportam à partilha do trabalho de grupo, ou quando se referem à partilha de reflexões individuais descrevem-na como “ <i>acanhada</i> ” e receosa.

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C9 - Construção do <i>portfolio</i> : factores positivos	<p>- Com o <i>portfolio</i> reflexivo o sujeito tem a possibilidade de voltar sempre à página anterior e de proceder a uma releitura e uma (re)reflexão, que potencia a regulação e a auto-supervisão, sempre vigiada e informada pela mediação do supervisor que dialoga com o seu supervisando.</p> <p>- A relação supervisiva potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional</p> <p>- Escrever na 1ª pessoa e auto-implicar-se na aprendizagem, potencia a reflexão, a construção de conhecimento e de autoconhecimento.</p>	<p>- O registo escrito, técnica fundamental na estratégia <i>portfolio</i> reflexivo, poderá representar a possibilidade de fazer face à efemeridade da informação. O <i>portfolio</i> reflexivo permite uma releitura distanciada no tempo e, portanto, informada por outras experiências e outras compreensões.</p> <p>- Os processos de construção de conhecimento deverão respeitar a opinião do Outro, mas também a personalidade e a singularidade de cada indivíduo que aceita pensar-se na sua relação com o pensamento do outro.</p>	<p>- Esta é uma estratégia que contribui para o processo de consciencialização dos “saberes adquiridos” e dos, ainda, “não saberes”.</p> <p>- A maior dificuldade para estes formandos foi, notoriamente, a narração na primeira pessoa do singular ou seja, a assunção da própria identidade.</p> <p>- “<i>tinha embarcado numa viagem ao interior de mim própria e tinha direito a cicerone</i>”.</p>

CATEGORIAS de análise	COMUM subgrupo um e dois	DIFERENÇAS	
		Subgrupo um/Línguas	Subgrupo dois/EVT e Saúde
C11 - Factores promotores de autoconhecimento	<p>- Narram-se pequenas histórias da actividade profissional, procurando consciencializar os conceitos e verificar até que ponto as suas práticas lhes correspondem.</p> <p>- É fundamental respeitar a personalidade de cada formando.</p> <p>- O ser humano vive um processo de desactualização, decorrente da contínua emergência de nova informação. Esta “desactualização” necessita de ser consciencializada e, só depois, combatida através do princípio da continuidade da formação.</p>	<p>- Proceder-se a um desenvolvimento curricular estratégico e intencional, que articula a dimensão instituída e instituinte num processo de gestão flexível do currículo, que leva em linha de conta os contextos e as especificidades de cada circunstância.</p> <p>- As transições ecológicas possibilitam aprendizagens que devem ser geridas curricularmente de forma flexível, discutida, negociada e respeitadora da diferença e das singularidades.</p>	<p>- Crítica velada às concepções e práticas mais tradicionais, rígidas, que colocam a tónica na racionalidade e na pretensão de verdade.</p> <p>- Colocam a tónica: nos contributos que a influência do Outro despoleta; na auto-implicação do formando; na consciencialização.</p>
QI 5 - De que forma estes profissionais projectam esta estratégia de aprendizagem para as suas práticas, como professores?			
C10 – Transferência da experiência	- Apenas um aluno tomou, desde logo, a iniciativa de usar o <i>portfolio</i> com os seus alunos enquanto estratégia de avaliação.		

Quadro XXI – Análise comparativa dos *portfolios* reflexivos do subgrupo um e do subgrupo dois: quadro síntese

1.7. Quadro síntese das categorias e subcategorias de análise dos questionários e dos *portfolios* reflexivos

Categorias	Subcategorias
C1 - Motivação para inscrição no curso de pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal e profissional • Actualização profissional
C2 - Experiência anterior, relativamente à estratégia <i>portfolio</i> reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Arquivo • Nenhuma experiência
C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade, novidade e desafio • Valorização dos esforços e dos processos • Reformulação permanente • As estratégias de ampliação/diversificação de perspectivas
C4 - Sentimentos e expectativas iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de não ter compreendido a estratégia • Receio de não corresponder às expectativas • Insegurança nos conteúdos e abordagens • Enfrentar a folha de papel branco e começar a escrever
C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos da disciplina • “Feedback” do professor • Partilha de opinião com os colegas • Elaboração das reflexões • Produção escrita das narrativas pessoais
C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos da disciplina • Estratégias desenvolvidas na disciplina • Troca de experiências com os colegas • Construção das reflexões • Transposição dos conceitos para as práticas

Categorias	Subcategorias
<p>C7 - Relação supervisiva vertical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção negociada da personalidade e da autonomia. • Disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões. • Sugestões e leituras apontadas pela supervisora. • Oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de colmatar as falhas das reflexões. • Supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica.
<p>C8 - Reflexão partilhada (com os colegas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica das reflexões, tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos. • Sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões • Ajuda na leitura dos comentários da supervisora. • Consciencialização para os pontos fortes e fracos. • Possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor (alheio ao sentimento de autoria), permitindo o reequacionamento.

Categorias	Subcategorias
<p>C9 - Construção do <i>portfolio</i>: factores positivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de regras e de normas directivas. • Possibilidade de dar espaço e voz à personalidade e individualidade • Reflectir por escrito aquilo que não ousamos dizer em <i>voz alta</i>. • Reflectir e receber um feedback contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”. • Memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância.
<p>C10 - Transferência da experiência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegio a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização. • Existe a possibilidade de “correção” em tempo útil. • Criatividade, personalidade e individualidade ganham especial relevância. • Maior empenho, uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria. • Documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão (possibilidade de se voltar a ler após alguns anos).
<p>C11 - Factores promotores de autoconhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos da disciplina • Relação supervisiva vertical • Relação supervisiva horizontal

Categorias	Subcategorias
<p>C12 - Factores promotores de desenvolvimento da profissionalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza dos processos reflexivos • Pensamento crítico-reflexivo sistemático e contínuo • Princípio da consciencialização • Princípio da continuidade da formação • Princípio do efeito multiplicador da diversidade
<p>C13 - Sentimentos e percepções finais relativas à estratégia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de orgulho • Sentimento de missão cumprida • Sentimento de autoria • Sentimento de alívio • Sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional
<p>C14 - Estrutura conceptual do <i>portfolio</i> (fases da sua elaboração)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Um início de um processo que se estenderá ao longo da vida
<p>C15 - Natureza complexa da estratégia <i>portfolio</i> reflexivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de formação • Estratégia de avaliação • Estratégia de supervisão

Quadro XXII - Quadro síntese das categorias e subcategorias de análise dos questionários e dos *portfolios* reflexivos

2. Análise dos dados/síntese final

Analisadas as representações dos elementos que integram os dois subgrupos, através da análise de conteúdo dos documentos seleccionados para o efeito (questionário e *portfolios* reflexivos), importa tentar numa visão mais globalizante e integradora dos diferentes olhares produzidos sobre uma mesma experiência de formação.

Retomando as inferências parcelares que, ao longo do texto, se foram produzindo, na sua relação particular e directa com cada uma das opiniões coligidas e retomando

também o quadro referencial de categorias através das quais se procurou encontrar os sentidos implícitos nas narrativas dos inquiridos, autores dos documentos, parecem-nos de relevar a seguintes leituras.

Em nenhum momento os respondentes (subgrupo um e dois) afirmaram considerar a metodologia *portfolio* reflexivo como uma estratégia apenas de supervisão, de avaliação ou de formação.

Assim, e no que toca a categoria quinze (natureza complexa da estratégia *portfolio* reflexivo), podemos inferir que a estratégia *portfolio* reflexivo é tida como estratégia de acção tripla, estratégia supervisiva, avaliativa e formativa.

Trata-se de uma estratégia avaliativa na medida em que propicia uma avaliação:

- a) contínua;
- b) sistemática;
- c) significativa;
- d) auto-implicativa;
- e) que valoriza os contextos;
- f) que integra no desenvolvimento as dimensões pessoal e profissional;
- g) que valoriza o processo, os conteúdos e não apenas o produto.

Podemos, igualmente, perceber que os respondentes (subgrupo um e dois) consideram o *portfolio* uma estratégia supervisiva, pois possibilitou uma relação supervisiva (vertical) sustentada pela:

- a) amizade;
- b) partilha;
- c) afectividade;
- d) discussão e reflexão negociada.

Vários são os agradecimentos à supervisora que tratam como uma verdadeira amiga, a quem recorrem sempre que precisam desabafar.

Nada podemos perceber no que toca à supervisão horizontal, pois, embora admitam ter partilhado as reflexões com os colegas (no questionário), o princípio do efeito

multiplicador da diversidade é apenas desvendado pelo trabalho que desenvolveram em grupo para a disciplina.

Em nosso entender, os mestrandos consideraram, antes de mais, a metodologia *portfolio* reflexivo como estratégia formativa, que os ajudou a querer melhorar, evoluir e continuar um processo que consideram estar apenas no início e que se estenderá ao longo das suas vidas, “uma longa caminhada a caminhar”.

Capítulo 3

Considerações finais

1. Conclusões do estudo

Como se relembra, com este trabalho propusemo-nos identificar os contributos da estratégia *portfolio* reflexivo para o desenvolvimento pessoal e profissional de sujeitos em formação pós-graduada. O pressuposto é que a prática profissional é profundamente influenciada pelas concepções acerca da formação e das estratégias que a concretizam, bem como pelas representações, ideologias e culturas profissionais. Admite-se que a estratégia *portfolio* reflexivo, a sua construção pelos formando e a supervisão do processo formativo pelo supervisor/formador pode constituir um factor de inovação, requalificação e humanização das práticas.

Desta forma, tentámos caracterizar, de acordo com os objectivos do estudo e de forma cronológica, as concepções dos sujeitos acerca da referida estratégia, com o propósito de identificar processos de reconceptualização e de reformulação das perspectivas, bem como uma compreensão progressivamente mais aprofundada das possibilidades formativas desta estratégia nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Procurando fechar o ciclo investigativo, retomamos as questões iniciais, para as quais procurámos, ao longo do estudo, as respostas possíveis e a compreensão dos processos relacionais, contextuais, físicos, cognitivos e afectivos que as permitiram.

Deste modo, quanto à questão

- Quais as concepções iniciais dos profissionais, que no caso em estudo e em situação de pós-graduação da área do Ensino e da Saúde detêm acerca do uso da estratégia *portfolio* reflexivo?

O processo de levantamento destas representações, das quais emergem as suas **concepções iniciais**, foi desenvolvido através da análise de conteúdo das reflexões

individuais iniciais (quase sempre devidamente datadas e sempre numeradas⁴⁹) que compõem cada *portfolio*.

De acordo com os resultados, podemos constatar que, de uma forma geral, o primeiro contacto com a referida estratégia de formação registou-se ao nível do mestrado, nas disciplinas de “Teoria e Desenvolvimento Curricular” para o subgrupo um e “Supervisão” para o subgrupo dois. O escasso contacto que teria havido com o conceito nada tinha a ver com o entendimento desta estratégia no âmbito da formação, isto, porque apenas o referiram no contexto das “artes”, nomeadamente o subgrupo dois que, em parte, é constituído por pessoas com formação inicial em Educação Visual e Tecnológica, para além de pontuais referências ao conceito de *portfolio*, enquanto “arquivo” de trabalhos.

Em ambos os subgrupos e no que diz respeito às suas **concepções iniciais** sobre a estratégia, apenas se refere que a escolha da mesma, enquanto instrumento de avaliação, é justificada pela **curiosidade**, pelo **desejo de experimentar** uma estratégia que entendiam como **novidade** e como “**desafio**” que queriam experimentar.

Tal como Schön antecipa (1983), ambos os subgrupos referenciam os seus **receios**, **dúvidas**, **inseguranças** e **incertezas iniciais**, geradores de um estado de “*mess*”⁵⁰. A estratégia de avaliação era entendida como “inovadora” e, por isso, o receio de errar era uma marca inicial forte. Porém, ao passo que o subgrupo um receia “**quebrar as expectativas da supervisora**” e “**não ter compreendido bem a estratégia**”, o subgrupo dois revela-se mais receoso no que diz respeito ao “**começar a escrever**”, “**ao expor a sua personalidade na 1ª pessoa**” e “**enfrentar a folha de papel em branco**”, aspecto que poderá ser justificado pela formação inicial de cada subgrupo.

Quanto à terceira questão, que pretendia conhecer quais as concepções finais que estes mesmos profissionais apresentam acerca do desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo, após a experienciação da estratégia, os resultados são obtidos através da análise de conteúdo dos seus *portfolios* reflexivos, porque as reflexões pessoais são numeradas e datadas, podendo, portanto, traduzir a continuidade e o fluir do processo reflexivo.

Ainda que com grau de incidência distinto, ambos os subgrupos consideram que a construção do *portfolio* reflexivo é uma estratégia de formação que contribui fortemente para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em formação.

Referem com particular relevo a importância das várias transições ecológicas (pessoais e profissionais) que os sujeitos experimentam, na afirmação da pessoalidade e individualidade de cada qual. De uma forma geral, os dois subgrupos consideram que a estratégia *portfolio* reflexivo materializa e actualiza na prática os princípios de uma nova filosofia de formação:

- O **princípio de pessoalidade** e respeito pela singularidade de cada ser;
- O **princípio da auto-implicação do sujeito** nos seus processos de aprendizagem, como condição inalienável e insubstituível;
- O **princípio do inacabamento**, no qual se reconhece o ser humano como ser em devir, que, dia após dia, se (re)constrói num processo de actualização constante;
- O **princípio da continuidade da formação e da transformabilidade** que assume o conhecimento como sendo dinâmico e formação como um processo dinâmico que se pretende contínuo e ao longo da vida;
- O **princípio do efeito multiplicador da diversidade** como a possibilidade de aprender através do cruzamento de diferentes perspectivas e formas de ver o mundo. No que diz respeito a este princípio verificamos que nos *portfolios* reflexivos, os subgrupos relatam pequenas histórias da sua vida pessoal e profissional que evidenciam, claramente, que desenvolvem uma prática profissional discutida, negociada e enriquecida pela visão do outro. Embora afirmem que partilharam as reflexões individuais com os colegas de mestrado, nos *portfolios* reflexivos esta partilha é pouco referenciada (principalmente no subgrupo um) e, quando o é, descrevem-na como uma “partilha acanhada”.

De referir que, embora desenvolvendo estratégias diferentes (no subgrupo dois os participantes convidados a desenvolver reflexões em grupo), os resultados foram muito semelhantes. Ou seja, nenhum dos subgrupos se sente verdadeiramente à vontade para partilhar as suas histórias de vida e revelar a sua pessoalidade aos colegas, fazendo-o contudo com a supervisora. Não dispomos de dados que nos permitam compreender porquê, embora a sua natureza privada e intimista pareça ser um valor a salvaguardar.

- O **princípio da consciencialização**, no qual os participantes reafirmam a importância do registo escrito como técnica fundamental na consciencialização dos conceitos, das aquisições e das lacunas.

Os dois subgrupos consideram a experiência *portfolio* reflexivo como uma experiência muito marcante e como algo que pretendem desenvolver ao longo da sua vida pessoal e profissional.

No que se refere às principais estratégias que, no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo, foram percebidas como factor de activação do desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais, os mestrandos apontam no seguinte sentido:

De acordo com os dois subgrupos, o desenvolvimento da estratégia *portfolio* pressupõe o uso de múltiplas subestratégias/técnicas das quais salientam:

- O exercício da reflexão crítica e sistemática, o questionamento constante, o (re)pensar as acções práticas e as tomadas de decisão, numa perspectiva de reequacionamento contínuo e permanente.
- A possibilidade de releitura, revisão e reformulação constantes das concepções e das aprendizagens feitas.

O sujeito em formação tem a possibilidade de voltar sempre às páginas anteriores e reformular as suas concepções em “tempo útil”, o que, como referem, não se verifica com os testes de avaliação sumativa, pelo seu carácter pontual.

- A importância dos contextos nas histórias de vida, como variável condicionante das experiências e das culturas e dos significados que nelas se elaboram.

No sujeito não são dissociáveis a pessoalidade e a profissionalidade. Os dados apontam para uma concepção de ser humano como integração entre estas duas dimensões.

- A qualidade da relação supervisiva (dialogada, afectuosa, constante e contínua), assente em valores de reconhecimento mútuo e de constante valorização dos pontos fortes, sem omissão do trabalho reflexivo acerca dos pontos mais frágeis.

De salientar, que o carácter dialógico da relação supervisiva é um dos factores mais valorizados pelos dois subgrupos, sendo que o agradecimento à “professora X” é continuamente reiterado, por ter permitido o contacto com esta nova filosofia de formação e, portanto, contribuído decisivamente para a profunda (re)construção do conhecimento de cada participante em particular, não apenas relativamente aos conteúdos, mas sobretudo ao nível do conhecimento de si.

- A importância do registo escrito como factor de reforço e de consolidação dos processos de pensamento. Já existente no subgrupo um (Línguas), mas pouco valorizado pelo subgrupo dois (Saúde e Educação Visual e Tecnológica) que se revelava bastante receoso em sair do “limbo” e deixar de “adiar” a escrita.

Quanto questionados acerca da forma como **projectam usar esta estratégia de aprendizagem nas suas práticas**, como professores, os resultados sugerem as seguintes considerações:

Através do instrumento questionário, os dois subgrupos afirmam que gostariam de usar esta estratégia nas suas práticas, ainda que reconhecendo a necessidade de se processarem a adaptações e reformulações que respeitassem o estágio de desenvolvimento, os contextos e o nível etário dos alunos. Tal atitude revela claramente a apropriação dos significados inerentes ao conceito de gestão curricular flexível e ao papel dos professores nesse processo, como gestores do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se, pois uma compreensão plena, nos dois subgrupos, do que significam e implicam as abordagens de tipo ecológico. É também evidente nas opiniões que manifestam, que, para que a transferência possa vir a ter sucesso será necessário desenvolver com os respectivos alunos uma supervisão curricular dialogada, negociada e atenta, que permita e facilite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação do formando.

Salienta-se que, no subgrupo dois, uma formanda afirma estar já a usar a estratégia *portfolio* reflexivo, como processo avaliativo, numa perspectiva transdisciplinar que integra as áreas de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Visual e Tecnológica. De salientar também que, no subgrupo um, uma formanda refere que a beleza da estratégia reside, em parte, no seu carácter interdisciplinar e na possibilidade de cruzar várias áreas do conhecimento.

Querendo conhecer até que ponto se observam **diferenças no desenvolvimento da estratégia *portfolio* reflexivo que possam ser justificadas pelas áreas de especialidade** referidas à formação inicial dos participantes, as opiniões sustentam que as maiores diferenças residem, certamente, nas histórias de vida e nas características das respectivas profissões. De salientar que o subgrupo um apresenta um discurso mais centrado nos

contributos, enquanto que o subgrupo dois, de uma forma geral, desenvolve reflexões bem mais pessoalizadas (embora este fosse um dos maiores receios: não conseguir escrever na 1ª pessoa) e produz um discurso de maior “beleza artística”, ou seja, de pendor literário.

Quanto aos conteúdos, o subgrupo um discorre sobre conceitos e autores de renome, apenas se reportando às práticas para ilustrar e tornar “visível” um determinado conceito através de metáforas (referenciadas pela supervisora); o subgrupo dois recorre constantemente à (re)construção das suas próprias metáforas para tornar as suas perspectivas mais compreensíveis. A riqueza simbólica do seu discurso fica patente no repertório de metáforas pessoais, das quais destacamos:

- O “*enovelar e desenovelar de uma meada*”, referindo-se aos processos de pensamento numa reconceptualização constante marcada por avanços e recuos que juntam os “*fios soltos*” da (nossa) vida.
- As “*pastilhas verdes de triplo efeito*”, procurando ilustrar a ideia de algumas fragilidades conceptuais do próprio sistema educativo.
- O pulsar cardíaco, feito de “*batimentos sistólicos e diastólicos*”, como metáfora do processo reflexivo e da própria vida feita de momentos fortes e intensos e de outros momentos mais fracos e subtis.
- O “*luto supervisivo*”, procurando traduzir a ideia de separação dolorosa entre supervisor-supervisando, caminhando, este, agora pelos seus próprios pés em direcção à própria autonomia.
- A “*viagem ao interior de mim mesma com direito a cicerone*”, referindo-se ao processo de (re)construção da personalidade e à qualidade da relação professor-aluno.

E muitas, muitas mais...

Este aspecto talvez possa ser, em parte, explicado pelas áreas de especialidade. Os elementos integrantes do subgrupo dois têm a formação inicial numa área que apela e releva as questões da “sensibilidade estética”, no “deslumbramento e na contemplação do belo” (Educação Visual e Tecnológica) e na área do “cuidado à pessoa”, no respeito diário pela personalidade e no contacto constante com a relação vida/morte. Estes factores despoletarão, certamente, uma outra visão do mundo, uma outra sensibilidade e sensibilização que o subgrupo um não evidencia, talvez por “viver rodeado de livros” e de

“aulas para dinamizar”. Os contextos ecológicos são outros, as vidas são outras, as prioridades são outras e, sobretudo, as culturas profissionais também são outras.

De referir também que, contrariamente ao que do senso comum se esperaria, é nos *portfolios* do subgrupo dois que os discursos valorizam e enfatizam a estratégia *portfolio*, pela possibilidade que dá aos seus autores de espelhar sentimentos, emoções e conceitos, que são a forma pessoal de traduzir as suas perspectivas e visões do mundo. No subgrupo um, embora, esporadicamente, se referenciem algumas “leituras de lazer”, os autores mais referenciados são para ilustrar conceitos, portanto, do domínio mais marcadamente teorizante. Talvez a esta diferença não sejam alheios os fundamentos das respectivas culturas profissionais às quais se fez referência.

Contudo, no nosso ponto de vista, a diferença mais evidente transparece na própria estruturação e apresentação do *portfolio* reflexivo. Enquanto que a maior parte dos *portfolios* do subgrupo um é simplesmente entregue em dossiers de argola, os *portfolios* do subgrupo dois são sempre diferentes, apresentando um cunho pessoal que ganha sentido nas cores que se usam e nas imagens que se escolhem, como metáforas visuais carregadas de informação e sentido.

A realização deste estudo abriu-nos **novas questões e novas problemáticas** para investigações futuras. Seria, por exemplo, interessante investigar até que ponto os dois subgrupos (depois da formação pós-graduada) aplicam (ou não) a estratégia *portfolio* reflexivo nas suas práticas e de que forma o fazem. O objectivo desta investigação passaria por “acompanhar os passos e a vida” dos dois subgrupos e identificar nesses percursos reflexos do impacto desta mesma estratégia de formação, nas suas vidas pessoais e profissionais e também nas vidas dos seus alunos/pacientes.

Outra questão que nos faz pensar prende-se com o que acontecerá com outras áreas disciplinares e culturas profissionais, que não a Educação em Línguas, Saúde e Educação Visual e Tecnológica.

Como conclusão mais abrangente, fica a convicção de que é necessário investir na qualidade do acompanhamento supervisivo dos processos de aprendizagem e de vida de cada aluno, redefinindo e ajustando objectivos e estratégias que promovam, estimulem e garantam o desenvolvimento humano integral de cada sujeito.

E, esse ponto de vista, inferir da necessidade de formação qualificada dos supervisores seja qual for o nível e a especificidade da sua intervenção.

Parece-nos, assim, ser possível considerar os resultados evidenciados neste estudo, nomeadamente no que respeita à **consciencialização sobre a estratégia *portfolio* reflexivo como contributo para uma nova cultura de formação**, mais complexa, mais difícil de operacionalizar, mas mais humana. Uma visão, que vai muito para além das perspectivas didácticas mais tradicionalistas, centrando-se no desejo de compreensão e de ajuda solidária de cada pessoa em particular, enquanto sujeito de formação.

Chegados ao final deste estudo, uma visão um pouco mais distanciada permite tecer algumas considerações que, hipoteticamente, o teriam enriquecido.

- O campo de análise poderia ter sido reduzido, porque a análise de catorze *portfolios* revelou-se uma tarefa demasiadamente exigente em termos de disponibilidade de tempo e de alguma dificuldade na compreensão de conceitos.
- A juventude da investigadora principal e a sua (ainda) reduzida experiência de vida dificultou a análise de *portfolios* de pessoas com vasta experiência de vida, de pessoas que vivem a dupla experiência profissional e familiar e que possuem já referentes práticos e concepções mais “amadurecidas”. O desenvolvimento pessoal e profissional da maioria dos sujeitos integrantes do estudo apresentam-se muito ricos relativamente à investigadora principal, sendo isto apenas colmatado pela supervisão atenta e constante da orientadora do estudo. Em si mesmo, este facto foi também factor de crescimento e de desenvolvimento pessoal da investigadora.
- O inquérito por questionário revelou, em algumas situações, alguma redundância, apesar de ter sido aplicado um inquérito piloto de validação. São particularmente evidentes nas questões relativas aos factores que os formandos identificam como mais positivos no seu desenvolvimento pessoal e profissional vinculados ao uso da estratégia. São igualmente redundantes as questões relativas à possibilidade de transferência da estratégia *portfolio* reflexivo para as respectivas práticas. No entanto, e apesar deste efeito de redundância, essa confluência também permite um efeito de confirmação das opiniões manifestadas a partir de cada uma das questões colocadas, garantindo-lhes plausibilidade e coerência.

- Conforme já referimos anteriormente, também as limitações de tempo decorrentes da realização do trabalho, com a acumulação de funções de professora de Educação Musical em Rio Maior (ano lectivo 2004/2005) e de professora de Português e Inglês no Porto (ano lectivo 2005/2006), constituíram fortes constrangimentos que não podemos deixar de assinalar.
- Outra limitação, também ela já referida, diz respeito à subjectividade que pautou a análise, as inferências e ilações retiradas. Com efeito, as hipóteses levantadas por este estudo deverão ser tidas em conta apenas como instrumento conceptual de referência para outras reflexões e em campos de conhecimento similares, e nunca como modelos transferíveis linearmente para outros contextos e situações.

Por fim, salientamos a importância deste estudo no nosso processo de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, não apenas pelo enriquecimento resultante de uma compreensão integrada, aprofundada e diferenciada da estratégia e da filosofia que a fundamenta, mas também pelas novas linhas de desenvolvimento investigativo e, ainda, pela oportunidade de enriquecer com novos referentes a experiência pessoal de vivência da mesma estratégia.

⁴⁹ No caso da não datação foi sempre possível localizar a reflexão através de outros indicadores, tais como a sua numeração ou organização.

⁵⁰ *Mess*, apresenta como significados a confusão, a perturbação, o caos.

Notas de fim

¹ Metáfora referenciada por Sá-Chaves que procura traduzir o carácter intimista e de cumplicidade que o processo de construção do *portfolio* reflexivo encerra.

² Recorre-se ao título de uma obra de Coelho, P. (2002), procurando traduzir a ideia de que o processo de construção de um *portfolio* reflexivo implica, antes de tudo, uma “iluminação” interior de um sujeito que luta contra as adversidades da sua vida pessoal e profissional, de que os *portfolios* analisados darão conta.

³ Sá-Chaves (2000b: 194), procurando traduzir a ideia de que este princípio gera expectativas elevadas e proporciona a confiança nas possibilidades de mudança dos formandos. Conforme a autora, “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação”.

⁴ Filosofia que, conforme Sá-Chaves (2000b: 112-116) se funda nos princípios de complexidade; da globalidade; da singularidade; da transformabilidade; da humanização; da consciencialização; do efeito multiplicador da diversidade e da continuidade da formação e que, mais adiante, se explicitará.

⁵ Leia-se Questão Investigativa.

⁶ O conceito de “amostra” refere-se ao conjunto de profissionais (de Educação, de Ensino e de Saúde) participantes no projecto.

⁷ Embora a investigadora esteja integrada no curso de mestrado em Gestão Curricular, não fará parte da amostra representativa, na procura de um olhar mais distanciado e isento.

⁸ Traduzimos no caso português para *portfolio* de aprendizagem ou do aluno e *portfolio* do professor, respectivamente.

⁹ Na sua qualidade de formadores de formadores.

¹⁰ Expressão do senso comum que pretende traduzir a ideia de que a idade pode representar a consciência sábia, uma espécie de *iluminação* informada pelas experiências vividas e pela ideia das ainda por vir.

¹¹ De acordo com Smith (1996: 3, citado por Sá-Chaves, 2000b: 38), os *critical friends* contribuem com outros olhares, outras visões e outras interpretações do mundo, depurando aspectos que foram indevidamente lidos ou incorrectamente (des)valorizados.

¹² Tradução do termo “*coach* como aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo” (Alarcão, 1996: 18).

¹³ Formatação em itálico da própria autora (Roldão, 1999: 39).

¹⁴ Deriva da palavra *identitate* (latim), in Círculo de Leitores (1985: 1240). Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Lexicoteca. Tomo I.

¹⁵ Conceito desenvolvido por Bronfenbrenner, traduzido por Portugal (1992) e retomado por Alarcão e Sá-Chaves (in Sá-Chaves, 2000a: 147). A transição ecológica, sendo simultaneamente consequência e motor do processo de desenvolvimento, acontece “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito”.

¹⁶ Tê, C. e Gil, J. (2002). A Seita tem um Radar. *In Cabeças no Ar*. EMI.

¹⁷ Deve-se alertar para o facto de, neste caso, se referirem como alunos os jovens professores que aprendem a sua profissão, daí resultando uma aparente ambiguidade.

¹⁸ Reflectir “em tempo útil” é ter a possibilidade de corrigir, de melhorar e de evoluir. Com os testes de avaliação sumativa, os formandos têm uma única oportunidade de acertar, porém, com o desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo é possível (re)analisar e (re)reflectir, existindo sempre a possibilidade de, num momento reflexivo futuro, dar resposta às incorrecções e aprofundar conceitos menos claros.

¹⁹ Sá-Chaves (org.) (2005). *Os portfolio reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

²⁰ Provérbio que procura traduzir a ideia de que uma história é continuamente transformada, tendo em conta os diferentes contextos e os objectivos dos diferentes narradores.

²¹ Reportando-se a uma entrevista a Hemingway.

²² Relembremos que neste estudo está considerado um subgrupo constituído por formandos/professores de Línguas.

²³ No sentido de tornar mais evidente a possível coerência da análise e do seu objectivo, incluímos na formatação do texto, à margem direita, os conceitos que nos parecem objectivar essa mesma relação e coerência (entre a filosofia de formação e a legislação).

²⁴ DGEBS (1991a). Organização Curricular e Programas. Vol. I.

²⁵ in Pinto, M. (2006). Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa. Extraído a 18.04.2006 www.ipv.pt/millennium/Millennium27/18.htm

²⁶ DGEBS (1991b). Plano de Organização do Ensino-aprendizagem. Vol. II.

²⁷ DGEBS (1991b: 65). Aspectos específicos de didáctica da Língua Portuguesa: escrita expressiva e lúdica.

²⁸ RVCC (Terciforma, 2005).

²⁹ Embora a investigadora esteja integrada no curso de mestrado em Gestão Curricular, não fará parte da amostra representativa, na procura de um olhar mais distanciado e isento.

³⁰ Simões (1996: 49), denominando a pesquisa interpretativa de investigação heurística, reconhece que este tipo de investigação é sustentado pela introdução da dimensão subjectiva e caracteriza-se, sobretudo, por “incidir mais sobre os significados que são atribuídos à experiência, em vez de procurar identificar as estruturas principais que é possível identificar e que tipificam essa mesma experiência”.

³¹ Leia-se relativamente nova em Portugal.

³² Refira-se, contudo, que se trata de uma estratégia muito valorizada e recomendada no quadro do que se vem designando como processo de Bolonha.

³³ O **subgrupo um** é composto por sete elementos do curso de mestrado em Gestão Curricular, da área científica de **Línguas**.

³⁴ Disciplina do curso de mestrado em Gestão Curricular (ano lectivo 2003-2005), na qual as respondentes tiveram oportunidade de contactar e de experienciar a estratégia *portfolio* reflexivo.

³⁵ *Formatação em **negrito** inserida pela investigadora, extensível a todo o estudo, querendo salientar no discurso dos autores os elementos que sobressaem na coerência com os pressupostos teóricos do estudo.

³⁶ As categorias mais seleccionadas estão assinaladas a vermelho.

³⁷ A investigadora usa esta expressão para designar a curiosidade que leva ao empenho e ao trabalho activo.

³⁸ A expressão “contexto vivencial” procura traduzir a ideia de que o aluno é um ser único, singular, com histórias pessoais, diferentes de todas as outras.

³⁹ Na margem direita do texto, são referenciados os conceitos que melhor traduzem a coerência entre os discursos dos participantes e os princípios da filosofia de formação crítico-reflexiva que foi explicitada no enquadramento teórico do estudo.

⁴⁰ O **subgrupo dois** é composto por sete elementos do curso de mestrado em Supervisão, sendo cinco respondentes da área científica de Educação Visual e Tecnológica e dois respondentes da área de Saúde (Enfermagem).

⁴¹ Expressão do senso comum que procura traduzir a ideia de alguém que fala consigo próprio.

⁴² Uma nova formulação do conceito de *portfolio*, significando a importância desta competência (auto)reflexiva não como estratégia pontual e esporádica, mas como atitude fulcral no e para o desenvolvimento humano.

⁴³ Para uma leitura exaustiva consulte os anexos 2 e 3, que constituem um *corpus* suplementar e que comprovam que os princípios da nova filosofia de formação se mantêm e se estendem a todos os *portfolios* reflexivos analisados.

⁴⁴ Metáfora da professora da disciplina, procurando traduzir a ideia de que a mudança ocorre através de pequenas mudanças, quando se decide colocar “mãos à obra” e dar o contributo individual, ainda que este pareça de pouca importância e reduzido impacto. Afinal, é de “gotas que se compõe o mar”.

⁴⁵ De salientar que esta reflexão está escrita à mão, retratando talvez as incertezas e a dificuldade em começar a “desafiar” a folha de papel em branco.

⁴⁶ Esta reflexão é acompanhada por um registo fotográfico das portas da escola onde a respondente lecciona. As portas têm vida, dialogam, têm pequenas mensagens escritas que animam e despoletam a reflexão sobre a vida.

⁴⁷ O aluno é professor e arquitecto.

⁴⁸ A vermelho ficarão destacadas as metáforas (re)criadas pelos alunos.

⁴⁹ No caso da não datação foi sempre possível localizar a reflexão através de outros indicadores, tais como a sua numeração ou organização.

⁵⁰ *Mess*, apresenta como significados a confusão, a perturbação, o caos.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje. *Aprender, Revista da ESSE de Portalegre, nº 21, Novembro, 46-50*.

ALARCÃO, I. (org.) (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, I. (2001b). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In Rangel, M. (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico*. (1ª ed.) Papyrus Editora.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Questões da Nossa Época 104. Brasil: Cortez Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. 2ª Edição Revista e Desenvolvida. Almedina.

ALMEIDA, A. (2004). Modos de regulação local do sistema educativo: um estudo de caso. *Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.) (2004). Políticas e gestão local da educação*. Universidade de Aveiro.

ALONSO, L. (2000). A Construção Social do Currículo: uma abordagem ecológica e *práxica*. *Revista de Educação, Vol. IX, nº 1, 53-68*.

AMBRÓSIO, T.; CAETANO, A.; NEVES, C.; GONÇALVES, M.; RAMOS, M.; MESQUITA, M. e SÁ-CHAVES, I. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. MCX/APC – Atelier nº 34.

ANDERSON, G. e ARSENAULT, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. The Falmer Press.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. e PINHO, A. S. (2003). *International Conference – Teaching and Learning in Higher Education: News Trends And Innovations*. Universidade de Aveiro.

ANTÓNIO, A. (2004). *O outro lado do espelho – Sentimentos, vivências, imaginários. Professores no lugar do morto*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições Asa.

ARAÚJO E SÁ, M. H., COSTA, N. CANHA, M. B. e ALARCÃO, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 27 – 52.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BERGSTRÖM, M. e REIS, N. (1997). *Prontuário Ortográfico e guia da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.

BLAXTER, L. *et al* (2001). *How to Research*. Library of Congress Cataloguing. Publication Data.

BOBBIT, F. (1998). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

BOMER, R. (2004). Speaking Out for Social Action. *Educational Leadership*, October, Vol. 62, No. 2, 34-37.

BURNS, M. (2004). Writing in Math. *Educational Leadership*, October, Vol. 62, No. 2, 30-33.

CAMPOS, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Políticas de Educação 1. Instituto de Inovação Educacional.

CARROLL, J, POTTHOFF, D. e HUBER, T. (1996). Learnings From Three Years of *Portfolio* Use in Teacher. *Journal of Teacher Education*, September-October, Vol. 47, No. 4, 253 – 262.

CÍRCULO DE LEITORES (1985). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Tomo I, Lexicoteca.

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. (1991). Narrative and story in practice and research. In Schön, D. (ed.). *The Reflective Turn. Case studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.

COELHO, P. (2002). *Manual do Guerreiro da Luz*. Livro de Viagem 2º ed. Cascais: Pergaminho.

COMÊNIO, J. (1957) (tradução de Joaquim Ferreira Gomes). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).

CORREIA, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Edições Asa.

CORREIA, I. (2002). *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º Ano*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

CORREIA, M. (2004). *Identidade Profissional e Supervisão das Práticas Clínicas: Estudo de Caso centrado nos Enfermeiros Chefes e Responsáveis de Serviço*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

DOLLASE, R. (1996). Portfolios and Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, March – April, Vol. 47, No. 2.

EDGERTON, R., HUTCHINGS, P. e QUINLAN, K. (1991) The Teaching Portfolio: capturing the scholarship of teaching. *American Association for Higher Education*. Washington.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: a study of Practical knowledge*. London: Croom Helm.

ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores. In L. Villar Angulo (dir.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy, Marfil.

ELBOW, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership*, October, Vol. 62, No. 2, 8-13.

FLEISCHER, C. (2004). Professional Development for Teacher-Writers. *Educational Leadership*, October, Vol. 62, No. 2, 24-28.

FORMOSINHO, J. (1991). Modelos Organizacionais na Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GOODSON, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.). *Vida de Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.

GREEN, J. e SMYSER, S. (2001). *The Teacher Portfolio: a strategy for professional development and evaluation*. London: The Scarecrow Press, Inc.

GRUSKO, R. (1998). Realizing the Power of Reflection. *Martin-Kniep, G. (1998). Why am I doing this? Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment*. Portsmouth, NH: Heinemann.

HODDER, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In DENZIN, N.,

LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. 2ª Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

LOPES, A. (2002). Construção de Identidades Docentes e *Selves* Profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2, 35 – 52.

LUWISCH, F. E. (2002). O Ensino e a Identidade Narrativa. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2, 21 – 33.

LYONS, N. (1999). How Portfolios can shape emerging practice. *Educational Leadership*, Vol. 56, N. 8, May, 63 – 65.

MARQUES, L. (2003). Notas de Campo da disciplina de Metodologia da Investigação em Educação do curso de mestrado em Gestão Curricular 2003/2005.

MARTINS, M., PEREIRA, M. e TALAIA, M. (org.) (2005). *Prática Pedagógica 2005. Encontro de formação, Troca de experiências*. CIFOP: Universidade de Aveiro.

MERRIAM, S. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

MUCCHIELLI, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. Formação Permanente em Ciências Humanas. Livraria Martins Fontes Editora Lda.

NEVES, C. (2004). Sustentar o desenvolvimento. A complexidade dos novos modelos de desenvolvimento. In T. Ambrósio (org.). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. MCX/APC – Atelier nº 34.

NOLTE, D. e HARRIS, R. (2005). *As crianças aprendem o que vivem – como incutir valores aos seus filhos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

PAINTER, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership*, Vol. 58, N. 5, February, 31 – 34.

PARDAL, L. A. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Cadernos de análise sócio-organizacional 7. Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. A. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

PAULSON, P. R. e MEYER, C. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

PENNAC, D. (1996). *Como um romance*. Coleção Pequenos Prazeres. Lisboa: Edições ASA.

PORTO EDITORA (1989). *Dicionário Académico de Português-Latim*. Porto Editora.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (tradução, 1998). Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, M. A. e GONÇALVES, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento da prática de supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE: Porto Editora.

RODRIGUES, M. e SÁ-CHAVES (2004). Gestão Curricular e Cultura de Escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. *Costa, J; Andrade, A.; Mendes, A. & Costa, N. (2004). Gestão Curricular: percursos de investigação. Universidade de Aveiro.*

ROLDÃO, M. C. (1995). *O director de turma e gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular: Instituto de Inovação Educacional.

ROLDÃO, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade docente revisitada. *In Revista da ESES, n° 9, Santarém.*

ROLDÃO, M. C. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise. CIDInE: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2000a). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.

ROLDÃO, M. C. (2000b). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.

ROLDÃO, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Coleção Educação Hoje: Texto Editora.

ROMANO, T. (2004). The power of voice. *Educational Leadership, October, Vol. 62, No. 2, 20-23.*

SÁ-CHAVES, I. (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos Temáticos 1. Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000b). *Portfolios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia

SÁ-CHAVES, I. (2003a). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.

SÁ-CHAVES (2003b). Notas de Campo da disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular do curso de mestrado em Gestão Curricular 2003/2005.

SÁ-CHAVES (2003c). Programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular do curso de mestrado em Gestão Curricular 2003/2005.

SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005). *Os Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora

SACRISTÁN, G. (1993). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata (4ª ed.).

SADDLER, B. e ANDRADE, H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership, October, Vol. 62, No. 2*, 48-52.

SCHMIDT, L. (2004). Is there a Hemingway in the House? *Educational Leadership, October, Vol. 62, No. 2*, 42-45.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SEIÇA, A. e CHORÃO SANCHES, M. (2002). Domínios Deontológicos da Identidade Profissional dos Professores: Um estudo Empírico. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2, 53 – 74.

SIMÕES, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Universidade de Aveiro.

SMITH, K. e TILLEMA, K. (2003). Clarifying Different Types of Portfolio Use. *Assessment & Evaluations in Higher Education*, Vol. 28, No. 6, December, 625 – 648.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who Understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

SHULMAN, L. (1998). Teacher *Portfolio* a theoretical activity. In Lyons, N. (Ed.) *With Portfolio in Hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

TÊ, C. e GIL, J. (2002). A Seita tem um Radar. In *Cabeças no Ar*. EMI.

TERCIFORMA (2005). *Guia Estruturante – Construção do Dossier Pessoal (Portfolio)*. Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Terciforma. Porto.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, Serviço de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, R.(1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In *Silva, A. e Pinto, Jm (orgs.), Metodologia das ciências sociais. Biblioteca das Ciências do Homem*. Edições Afrontamento, 101-128.

VASCONCELOS, C. (2003). Notas de campo da disciplina de Metodologia de Investigação do curso de mestrado em Gestão Curricular 2003/2005.

VEIGA SIMÃO, J. (1974). *Meu Povo, Meu Pensamento*. Ministério de Educação: Centro de Informação e Relações Públicas.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Coleção Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

VIEGAS, M. F. (2003). WEBfolio:) porta-folhas e hipertexto. *Palavras*, No. 24, Outono, 21.

WAGENEN, L. e HIBBARD, K. (1998). Building Teacher Portfolios. *Educational Leadership*, Vol. 55, No. 5, February, 26 – 29.

WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

YANCEY, K. (2004). Using Multiple Technologies to Teach Writing. *Educational Leadership*, October, Vol. 62, No. 2, 38-40.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Documentos Legais

Assembleia da República (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

DGEBS (1991a). Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico 3º ciclo. Vol. I Organização Curricular e Programas. Lisboa: Ministério da Educação

DGEBS (1991b). Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico 3º ciclo. Vol. II Plano de Organização do ensino-aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (1986). Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro

Ministério da Educação (1996). Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro.

Ministério da Educação (2004a) (Departamento do Ensino Secundário). Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (em vigor desde o ano lectivo 2004-2005).

Ministério da Educação (2004b) (Direcção-Geral de Formação Vocacional). Programa da Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Português. Cursos Profissionais de Nível Secundário (em vigor desde 2004-2005).

Ministério da Educação (2005). Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional (Programa para Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna)

Documentos Web

BROWN, J. e WOLFE-QUINTERO, K. (2004). *Teacher Portfolios for Evaluation: a great idea or a waste of time?*. Extraído a 14.03.2003
<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/jan/portfolios.html>

MCTES (**Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**) (2006). Anteprojecto do decreto-lei – Graus académicos e diplomas do ensino superior. In www.dte.ua.pt/bolonha/documentos.php. (Extraído a 22-03-2006)

PINTO, M. (2006). *Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa*. In www.ipv.pt/millennium/Millennium27/18.htm. Extraído a 18-04-2006

PONTE, J. (2004a). *Didácticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Extraído a 02-04-2004
[http://www.edu.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Aveiro\).rtf](http://www.edu.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Aveiro).rtf)

PONTE, J. (2004b). *O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Universidade de Lisboa. Extraído a 15-04-2004 [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).rtf)

PONTE, J. e SANTOS, L. (2004c). *Práticas Lectivas num Contexto de Reforma Curricular*.
Extraído em 15.04.2004 [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte-Santos\(Quadrante\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte-Santos(Quadrante).doc)

PONTE, J. (2004d). *O Trabalho do Professor numa Aula de Investigação Matemática*. Extraído a
05-04-2004 [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte-etc\(Quadrante-MPT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte-etc(Quadrante-MPT).doc)

TEXTO DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA – Declaração conjunta dos Ministros da Educação
europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. www.ubi.pt

ANEXOS

ANEXO I

Inquérito por Questionário



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a obter elementos para a elaboração da dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

O questionário é anónimo, os elementos recolhidos são confidenciais e têm como objectivo conhecer as concepções de alunos em pós-graduação da Universidade de Aveiro, sobre o processo de construção do “portfolio reflexivo” enquanto possibilidade da activação do desenvolvimento pessoal e profissional.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário.

Não há respostas certas ou erradas.

Obrigada pela colaboração.

Parte I – DADOS PESSOAIS

1. Idade:

2. Género: Masculino Feminino

3. Curso de mestrado/formação específica: _____

3.1. Qual a razão principal para a escolha deste curso?

4. Profissão: _____

4.1. Há quantos anos exerce a profissão? _____

Parte II – FASE INICIAL

1. No passado ano lectivo teve oportunidade de elaborar um “portfolio reflexivo” no âmbito de uma das disciplinas do seu curso. Já alguma vez tinha contactado com o conceito?

Sim **Não**

1.1 Se respondeu sim à questão anterior, em que contexto?

2. Quais as razões que o(a) levaram a optar pela estratégia “portfolio reflexivo” enquanto instrumento de avaliação?

3. Encontrou dificuldades na elaboração e entrega da primeira reflexão?

Sim **Não**

3.1. Se respondeu sim, quais os seus maiores receios?

Parte III – FASE DE DESENVOLVIMENTO

- 1. Quais os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto pessoa? Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.**

1. Os conteúdos da disciplina.	
2. O “feedback” do professor.	
3. A partilha de opinião com os colegas.	
4. A elaboração das reflexões.	
5. A produção escrita das narrativas pessoais.	

Outro. Indique qual: _____

- 2. Considerando a construção progressiva do seu “portfolio reflexivo”, assinale, por ordem de preferência, os factores que, em sua opinião, mais contribuíram para a activação do seu desenvolvimento enquanto profissional. Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.**

1. Os conteúdos da disciplina.	
2. As estratégias desenvolvidas na disciplina.	
3. A troca de experiências com os colegas.	
4. A construção das reflexões.	
5. A transposição dos conceitos para as práticas.	

Outro. Indique qual: _____

3. A relação supervisiva (a cargo da docente da disciplina) ao longo do processo foi facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Sim Não

3.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique as características dessa relação que considera mais relevantes. Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.

1. A construção negociada da personalidade e da autonomia.	
2. A disponibilidade, flexibilidade e frequência com que a supervisora apreciava as reflexões.	
3. As sugestões e as leituras apontadas pela supervisora.	
4. A oportunidade de “agir em tempo útil”, no sentido de reequacionar e colmatar as falhas das reflexões.	
5. Supervisão contínua, dialogada e partilhada, que leva em linha de consideração a estrutura temporal e ecológica.	

Outro. Indique qual: _____

4. O “portfolio reflexivo” é um documento singular, “uma peça única” que pode apresentar uma dimensão intimista. Partilhou as suas reflexões com os seus colegas de curso?

Sim Não

4.1. Se respondeu sim à questão anterior, quais os principais contributos dessa partilha? Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.

1. Análise crítica das reflexões, tendo em conta as referências bibliográficas/conceitos.	
2. Sugestões e partilha de novas ideias para futuras reflexões.	
3. Ajuda na leitura dos comentários da supervisora.	
4. Consciencialização para os pontos fortes e fracos.	
5. Possibilidade de voltar a ler a reflexão, mas do ponto de vista do não-autor (alheio ao sentimento de autoria), permitindo o reequacionamento.	

Outro. Indique qual: _____

Parte IV – FASE FINAL/PONTO DE PARTIDA

1. Num processo de reflexão distanciada, indique os factores positivos que lhe parecem relacionados com o processo de construção de um “portfolio reflexivo”. Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.

1. Ausência de regras e de normas directivas.	
2. Possibilidade de dar <i>espaço</i> e <i>voz</i> à personalidade e individualidade.	
3. Reflectir por escrito aquilo que não ousamos dizer em <i>voz alta</i> .	
4. Possibilidade de reflectir e de receber um <i>feedback</i> contínuo e constante da supervisora, permitindo “agir em tempo útil”.	
5. A memorização deixa de ter especial relevância para que a criatividade, a compreensão e a desconstrução de conceitos ganhe maior importância.	

Outro. Indique qual: _____

2. Quando tiver oportunidade de usar com os seus alunos a estratégia “portfolio reflexivo”, o que pensa mudar? Concretize os aspectos a alterar e explicita as suas razões.

3. De que forma o processo de construção do “portfolio reflexivo” contribuiu para a activação e desenvolvimento do seu conhecimento?

4. Sentiu que “se conhecia” e que aprofundava o conhecimento acerca da sua profissão? Explicita.

5. Pensa transferir esta experiência de aprendizagem para a sua prática profissional?

Sim Não

- 5.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique as razões principais. Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.

1. Porque privilegio a compreensão dos conceitos e não tanto a memorização.	
2. Porque desta forma existe a possibilidade de “correção” em tempo útil.	
3. Porque a criatividade, a pessoalidade e a individualidade ganham especial relevância.	
4. Porque desta forma poderá haver maior empenho, uma vez que existe o sentimento de pertença e de autoria.	
5. Porque é um documento que sobrevive ao tempo e, por isso, existe a possibilidade de uma contínua (re)leitura e (re)reflexão (possibilidade de se voltar a ler após alguns anos).	

Outro. Indique qual: _____

- 6. No momento em que entregou o seu “portfolio reflexivo” para avaliação que tipo de sentimentos experienciou? Ordene, de 1 a 3, as três hipóteses mais relevantes do seu ponto de vista, sabendo que 1 é o nível superior e 3 é o nível inferior.**

1. Sentimento de orgulho.	
2. Sentimento de tarefa cumprida.	
3. Sentimento de autoria.	
4. Sentimento de alívio.	
5. Sentimento de desenvolvimento da aprendizagem enquanto pessoa e profissional.	

Outro. Indique qual: _____

- 7. E neste momento, sente que finalizou o seu “portfolio” ou que está apenas a começar? Em qualquer das situações, explicita as suas razões.**

8. Considera o “portfolio reflexivo” uma estratégia de:

a) formação?

b) avaliação?

c) supervisão?

d) Outra. Indique qual. _____

Grata pela colaboração

Data: __ / __ / __

ANEXO II

Portfolios reflexivos do subgrupo um/Línguas

C1 - Motivação para inscrição no curso de pós-graduação

PORTFOLIO A

- “No ano lectivo de 2002/2003 orientei estágio do Núcleo de Português e Inglês da Faculdade do Porto. Foi neste ano que me **apercebi que necessitava de investir mais na minha formação, devido aos novos desafios que surgiam**. E... decidi candidatar-me ao mestrado, precisamente três dias antes do prazo terminar. Agora aqui estou eu, prestes a iniciar o 2º Semestre. Aprendi muito!” (Reflexão nº 11, 07-02-2004)

**Princípio da
continuidade da
formação**

PORTFOLIO F

- “Penso que o professor **enriquece muito o seu ser profissional e pessoal quando admite a possibilidade e a necessidade de se voltar a sentar na sala de aula como aluno**” (Reflexão nº 1, 15-10-2003)

**Desenvolvimento
pessoal e
profissional**

C3 - Motivação para opção quanto à estratégia avaliativa

PORTFOLIO F

- “... sinto agora que será uma estratégia bastante enriquecedora... por permitir que o “eu” de quem escreve se reflecta e que, simultaneamente, **partilhe, numa troca constante, o que se sente, o que aprende e o modo como aprende com o receptor, com o orientador**. Aliás, esta questão da partilha é algo que me motiva bastante... comecei a compreender a possibilidade que esta modalidade de avaliação me daria de crescer, de amadurecer e de me sentir preenchida interiormente...” (Reflexão nº 2, 18-10-2003)
- “Foi bom ver que praticamente todos estavam dispostos a experimentar esta modalidade (Portfolio Reflexivo) que é, de facto, **tão nova para todos! Achei isto muito positivo!**” (Reflexão nº 3, 31-10-2003)

**Princípio da
pessoalidade**

Factor novidade

C4 - Sentimentos e expectativas iniciais

PORTFOLIO G

- Visão um pouco diferente da inicial: “Habitualmente o mês de Janeiro custa imenso a passar, provavelmente porque o de Dezembro foi substancialmente mais pequeno, ou porque o frio nos tira a vontade a genica para trabalharmos ao ritmo que seria esperado. Curiosamente,

*este ano tal não está a acontecer. Sem eu ter dado conta estamos praticamente no final do mês. Tenho a certeza que tal facto se fica a dever a este Mestrado e à grande maratona que temos travado para elaborar e entregar trabalhos com qualidade suficiente e dentro dos prazos estabelecidos. Desta forma, tenho procurado sobreviver com as minhas três vertentes família/trabalho/estudo e tentar encontrar pontos de equilíbrio para não abandonar nenhum deles, quase desejando que este mês tivesse mais trinta e um dias. E uma das coisas **que me tem dado maior prazer no mestrado é a elaboração de reflexões para esta disciplina, a descoberta de que há outros caminhos e outras possibilidade.***” (Reflexão nº 11, 21-01-2004)

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

PORTFOLIO A

- Aquando de um momento reflexivo referente ao início de carreira enquanto docente: *“Era o início de mais uma “corrida”, de uma longa corrida, uma maratona que ainda decorre hoje e espero que por muitos mais anos. Cheia de vontade, de força e motivação lá fui eu... sentia-me capaz de fazer coisas maravilhosas com os meus alunos, de inovar, de mudar tudo. Estava ansiosa por conhecê-los. De repente deparei-me com outra dúvida: Como devo apresentar-me? Devo vestir-me desta ou daquela forma? Devo ter uma abordagem mais séria, mais distanciada ou ser simplesmente eu mesma? (...) (O Presidente do Conselho Directivo) Em vez de me dar as boas vindas, quer à escola, quer à profissão, encorajou-me a ter cuidado. Hoje compreendo porquê, mas recuso-me a aceitar. Jamais proferiria tais palavras a um principiante, muito menos daquela forma. Cada qual é como é – heterogéneos no tempo e no espaço. Principiante ou não. O processo de construção pessoal e profissional decorre pela vida fora”* (Reflexão nº 2 – 21-10-2003).

Início

**Princípio do
inacabamento
Princípio da
transformabilidade**

PORTFOLIO F

- Ao relembrar uma colega que, por necessitar de estar ausente das aulas, não podia ser avaliado através do *portfolio*: *“Ao ver a tristeza com que ficou, instintivamente, propus que, quem quisesse, poderia mostrar-lhe as suas reflexões, mas a professora X não aceitou a proposta dado que se trata de um objecto muito pessoal e único. (...) É claro que não se pode partilhar assim a nossa reflexão para que sirva de base aos outros!*

**Princípio da
pessoalidade**

Assim, a pessoa que lesse nunca teria uma opinião e uma visão sem influência daquilo que lia – pensei nisto e, por razões óbvias, até me encolhi! Isso tiraria todo o sentido ao Portfolio!” (Reflexão nº 3, 31-10-2003)

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

PORTFOLIO A

- A aluna decide dar uma aula de apoio a um aluno com dificuldades de aprendizagem sem receber qualquer tipo de pagamento, o que surpreende o Director de Turma do aluno em causa: “...A primeira aula foi na sexta-feira passada. Quando subi ao primeiro andar, o H esperava-me já junto às escadas. Professora X, não será isto reflexão? Penso que sim. **O pleno exercício da minha profissão pressupõe a capacidade de eu, enquanto profissional, estar atenta e reflectir sobre a função que desempenho, analisar as minhas práticas, questionar-me e desenvolver-me no sentido de aprofundar os processos e os resultados. Se posso contribuir para que os meus alunos se sintam um pouco mais satisfeitos e cuidados, porque não continuar? O importante é fazer a diferença!**” (Reflexão nº 4, 11-11-2003).

PORTFOLIO B

- “Nesta mesma turma consegui perceber que um aluno de quinze anos não conseguia responder da forma mais correcta, simplesmente porque não compreendia a diferença entre “he”, “she” ou “they”. E sabe uma coisa? Depois de eu ter percebido isso e ter-lhe explicado individualmente, ele percebeu, registou no caderno o significado, fez o exercício e voluntariou-se para ir ao quadro. Isto sim é gratificante.” (Reflexão nº 3, 11-11-2003)
- Recordando uma conversa de corredor: “Pois é – disse a minha colega – um mau aluno nunca deixa de ser um mau aluno; e um mau professor é sempre um mau professor – disse o funcionário. Ao que prontamente a minha colega reagiu afirmando “Ah, isso é que já não!” **Agora professora pense comigo e veja lá se eu tenho ou não razão quando digo aos meus colegas que todos deveriam fazer um “update” das suas teorias pois alguns continuam a pensar que o problema está sempre no aluno e não no professor. Só este pensamento daria para mais uma reflexão, mas fica para mais tarde**”. (Reflexão nº 5, 20-12-2003).

Paradigma da
reflexividade crítica

Princípio da
consciencialização

↓
Mudança

Supervisão vertical

PORTFOLIO G

- “*O igual é demasiado redutor apesar de parecer bonito, esta frase trouxe-me à lembrança as vezes que digo aos meus alunos e aos meus colegas que, para mim, os alunos são todos iguais. No entanto, quando trato com eles (alunos) individualmente, procuro fazê-los sentir especiais e singulares, tirando deles o que de melhor têm para dar, não me esquecendo do seio familiar de onde provêm, dos problemas económicos que os rodeiam... Nem sempre é fácil já que são 470 alunos. Mas “é melhor trabalhar, com riscos de fracasso, do que nada fazer por medo de fracassar” (A. Ortega Gaisán) (Reflexão nº 3, 09-11-2003)*

**Princípio da
personalidade**

C7 - Relação supervisiva vertical

PORTFOLIO A

- “*De seguida encontrei-me com a minha mana em Ovar, onde ela mora, para dar um beijinho muito especial ao meu sobrinho Afonso que hoje faz 5 anos. “já sou um homem, tia. Hoje bebi o leite na chávena e não no biberão. Não quero mais o biberão. Isso é para bebés, não é tia?” (Reflexão nº 3, 29-10-2003)*

**Partilha de
momentos**

PORTFOLIO B

- “*Professora, esta não será a minha melhor reflexão, mas espero que da próxima tenha um pouco mais de tempo para me dedicar a estas reflexões...É que durante o fim-de-semana tive o baptizado da minha sobrinha mais nova e quinze familiares da minha cunhada aqui em casa, dois dos quais hospedados até hoje... Desculpe este último parágrafo, mas é apenas um curto desabafo sobre uma semana louca de trabalho.” (Reflexão nº 2, 21-10-2003).*
- “*Sabe professora, muitas colegas falaram já muitas vezes em desistir do mestrado e sabe o que lhes digo sempre sem hesitar? “Posso não acabar, posso não realizar a minha tese, mas enquanto estou aqui estou a aprender algo de novo e a enriquecer os meus conceitos, a renovar as minhas concepções” (Reflexão nº 4, 30-11-2003)*

**“Fracassos”
justificados pelas
condicionantes da
vida**

Não se pode pedir desculpas pela vida, ela explica e permite “compreender” o fenómeno da aprendizagem e das contingências que a determinam

PORTFOLIO F

- O momento de apresentação da professora/supervisora à turma do curso de mestrado em Gestão Curricular é descrito como “*uma partilha*”, ficando marcado na lembrança da aluna “*a autenticidade e a*

transparência com que o diálogo se desenrolou que acaba, penso eu, por definir alguns traços da personalidade da docente” e fazendo “(re)pensar a importância da nossa força interior para conseguirmos vencer” (Reflexão nº1, 16-10-2003).

**Princípio da
pessoalidade**

- A relação supervisaiva terá desvendado que cada indivíduo é único e por isso valioso “*Identifiquei-me imenso com uma frase que nos disse e que passo a citar: “um professor não ensina aquilo que sabe, mas aquilo que é!”* (citando Sampaio da Nóvoa) (Reflexão nº 1, 16-10-2003)

PORTFOLIO G

- “*Se ainda tiver paciência para ler um pouco mais deste conjunto de desabafos que já vai longo, gostaria de partilhar dois momentos que me marcaram e que do meu ponto de vista se ligam intimamente com os conteúdos abordados nesta cadeira: na 3ª feira, depois de sair da UA, fui para a escola onde almocei. No decorrer do meu almoço fui abordada por uma colega, orientadora de estágio, que estava deveras preocupada. Na turma de um dos seus estagiários está incluído um aluno de Leste, chegado há pouco tempo a Portugal e pouco conhecedor da Língua Portuguesa. Perguntava-me a colega como iria o V resolver o teste da disciplina face aos poucos conhecimentos que detinha (...). À minha cabeça afluíram os conceitos de portfolio reflexivo, de currículo, de gestão flexível de currículo que todos apregoamos (...). Fiquei com a secreta esperança de que este aluno possa ser olhado de forma diferente por todo o Conselho de Turma que iria reunir no final do dia e que tem direito à sua diferença e à sua singularidade e tem direito a que olhemos por e para ele. Vou aguardar a acta para ver que frutos posso colher. O nosso T frequenta na CERCIAV o programa de Transição para a Vida Activa, é um aluno com grandes problemas, com uma infância difícil, traumática. Está numa família de acolhimento. Na escola encontramos-lo onde houver confusão, procura o confronto, mente, é conflituoso, desafia o adulto... É isso tudo, mas também é único como ser e a vida já o tratou muito mal. Na outra semana fez disparate grande na CERCIAV e foi castigado. (...) A maneira como “trataram” (duas responsáveis da CERCIAV) o nosso T deixou-me quase sem palavras, pela frieza, pelo distanciamento e pela ausência de compaixão demonstradas (...)*” (Reflexão nº 2, não datada)

Partilha

**Princípio da
pessoalidade**
Direito à diferença

C9 - Construção do *portfolio*: factores positivos

PORTFOLIO A

- *“I am Sam é o nome de um filme que retrata a história de um pai diferente de todos os outros pais, porque nasceu com uma deficiência mental. Mentalmente tem a idade de 7 anos... Sam é pai de uma menina, abandonada pela mãe ao sair da maternidade, que a dada altura não quer aprender, porque se apercebe que o seu pai não a consegue acompanhar. Surgem complicações e a menina é retirada ao pai (...). Esta introdução não surge por acaso. A mensagem que nela transparece vai ao encontro do que pretendo abordar nesta reflexão – A Diferença – que nos faz ver como, às vezes, somos pequeninos. E só nos apercebemos dela, quando nos toca na pele. E na nossa profissão é um factor constante – a diferença – que deve ser reconhecida, integrada e segundo Fernando Pessoa “Todos os homens são uma excepção numa regra que não existe (...). E na escola, quem são os aliados das crianças diferentes? Nós, os professores, os alunos, todos os intervenientes que dela fazem parte. Os professores têm uma função muito importante. São, no mínimo, mensageiros que levam à comunidade escolar mensagens de solidariedade, amizade, espírito de ajuda, com o objectivo de suscitar nos alunos, adultos do amanhã, o início de uma sociedade mais completa, mais humana, mais cooperante. (...) Desta forma, a escola deve garantir equidade de oportunidades de aprendizagem e envolvimento na comunidade onde se encontra, à luz das suas capacidades, necessidades e motivações (...). É nesta perspectiva que integro e interligo esta questão com o que descrevi anteriormente: o sujeito com estilos e ritmos de aprendizagem próprios, com características singulares porque ele é diferente, mas igual. Está nas nossas mãos, profissionais de educação, promover esse trabalho, a integração de todos os indivíduos na escola, para mais tarde estarem preparados e sentirem segurança e autonomia para participarem noutros contextos a nível meso, de uma forma activa e feliz! O Sam é um pai feliz porque o fizeram feliz. A própria advogada que o auxiliou também sofreu um processo de aprendizagem do convívio com Sam. Aprendeu a amar, a dar mais atenção ao seu filho e a dar valor a outras pequenas coisas que desconhecia ou que simplesmente não faziam parte da sua vida de sucesso. A felicidade é a condição principal na vida. Todos têm direito a ela” (Reflexão nº 9, 08-01-2004)*

O desenvolvimento do *portfolio* permitiu que a aluna introduzisse uma reflexão sobre um filme que viu e que foi para si importante ao nível pessoal e profissional

Princípio da personalidade
Gestão curricular flexível, diferenciada e integrada

PORTFOLIO F

- “Este carácter precário dos paradigmas, fez-me (re)pensar a minha situação como pessoa e professora, remetendo-me, de imediato, para a questão da necessidade de **me esforçar por me actualizar**, pois, de um momento para o outro, corremos o risco de estar desactualizados, sem quase nos darmos conta. Essa (des)actualização define, de facto, todas as nossas práticas.” (Reflexão nº 3, 31-10-2003)
- Reflectindo sobre “O que é ser professor?”: “Farei novas leituras, reflectirei o melhor e o mais possível. Se nunca vier a saber responder à questão supracitada de uma forma clara, esforçar-me-ei, pelo menos, para que, cada momento das minhas reflexões, acrescente algo de novo ao que já conhecia” (Reflexão nº 4, 03-11-2003)
- “Levei algum tempo a fazer esta reflexão escrita, porque procurei saber algo mais sobre este autor (Coménio). Assim foi, dirigi-me à Mediateca da minha universidade e encontrei uma obra (a tradução) deste autor cujo título me interessou bastante: “Didáctica Magna”! Ao folhear o livro, vi, logo no início, uma imagem em que o título estava em latim (que saudades do Latim!). ☺ Fiquei ali mesmo a ver o livro. (...). Procurei ainda informações biográficas do autor, mas não encontrei. Procurarei na Internet mais tarde para colocar em anexo a esta minha reflexão” (Reflexão nº 5, 20-11-2003). De salientar que as referências bibliográficas foram introduzidas a 28-11-2003, páginas retiradas da Internet.
- “Escrevi há dois dias apenas. Espero não enfadar a professora! ☺ **É incrível como a minha vontade de escrever aumentou ultimamente!** Houve alturas em que, mesmo tendo mais disponibilidade, não conseguia produzir nada, não me sentia com aquela disposição que sinto agora, ainda que com muito trabalho e preocupações. **Acho que se está a tornar realmente um hábito!** Logo agora que a professora X tem imensos Portfolios para ler e que o semestre está a acabar. Mas talvez seja mesmo assim... **talvez a construção do Portfolio agora faça realmente parte da minha vida.** Talvez fossem necessárias aquelas orientações da professora para eu poder **voar livremente nesta aprendizagem que se está a tornar cada vez mais autónoma**” (Reflexão nº 9, 25-01-2004).
- “Elaborar o Portfolio está a proporcionar-me momentos muito interessantes, importantes para a minha formação e agradáveis. Reconheço que a solidão e silêncio me permitem uma maior concentração. No entanto, a partilha e a discussão de ideias “ajudam a ver a vida melhor e de uma forma muito mais completa”. **A nível pessoal, nem consigo descrever a felicidade que este trabalho me trouxe!**”

Princípio do
inacabamento

Princípio da
continuidade da
formação



Princípio da
transformabilidade

Aprofundamento
Princípio da
consciencialização

Necessidade de
escrever



Hábito

Portfolio da vida

Aprendizagem
autónoma

Desenvolvimento
pessoal

(Reflexão nº 11, 04-02-2004)

PORTFOLIO G

- *“Os telejornais dos canais televisivos desta semana incluíram, sem excepção, notícias de carácter sensacionalista sobre estabelecimentos de ensino, quase todos de 2º e 3º Ciclos. Foi notícia o auxiliar da acção educativa que “pegou fogo” a um aluno que anteriormente se tinha magoado, também foi notícia a recusa por parte dos pais e encarregados de educação em aceitar uma turma constituída por jovens ciganos no Norte do País; foi notícia a agressão sofrida por um professor e por parte de um seu aluno; e continuaram a ser notícia as colocações erróneas(?) de docentes na segunda parte dos concursos. (...) Mas voltemos à comunicação social... No decorrer das muitas solicitações a que estive sujeita durante o surto de gripe que afectou a nossa comunidade educativa, tive oportunidade de referir frequentemente aos jornalistas o meu lamento, pela vinda deles à escola por uma causa tão pouco agradável. Esse lamento aumentava se tivémos em conta que a escola, sede de Agrupamento a que presido, comemora Dez Anos de existência. (...) Esta efeméride tem sido motivo de desenvolvimento de um trabalho de projecto (...). O resultado dos trabalhos desenvolvidos será apresentado à comunidade educativa no final do próximo Maio. Seria muito bom para os nossos alunos se, nessa ocasião, pudéssemos contar com o apoio da comunicação social para que a visibilidade do evento fosse semelhante à do “nosso vírus da influenza”. (Reflexão nº 6, 05-12-2003).*
- *“Reli a reflexão nº 5, datada de 28 de Novembro, onde me referi à concepção ecológica de currículo e apresentei como exemplo os objectivos da Visita de Estudo que estamos a organizar para levar os alunos até Estrasburgo com visita ao Parlamento Europeu. Nessa ocasião a Drª X sugeriu “o exercício interessante é ver onde encaixam estes objectivos na Teoria Curricular”. Não sei se alcancei o objectivo da proposta, mas penso que se pretende ver onde estes objectivos se enquadram também do ponto de vista das diferentes perspectivas de currículo. Assim, aqui vai a minha tentativa de os encaixar” (Reflexão nº 12, 01-02-2004).*

Não somos apenas
professores dos
nossos alunos,
podemos “ensinar” a
comunicação social

**Reequacionamento
constante**

Supervisão vertical



Relação dialógica

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

PORTFOLIO A

- “*Antes de ter decidido seguir este percurso (o mestrado), ao longo do desempenho da minha profissão frequentei várias Acções de Formação, no âmbito da minha área disciplinar e outras. Nesta reflexão destacarei uma experiência vivida quando frequentei uma formação numa escola de um país nórdico. Decidi fazê-lo, pois penso que o tema da mesma vai ao encontro da temática em análise. No ano lectivo 1999/2000 fui convidada a participar num projecto no âmbito do programa Sócrates (...). Foi uma experiência extremamente gratificante e enriquecedora, pois veio reforçar as minhas convicções quanto à utilização de determinadas estratégias/actividades, na sala de aula, de modo a ir ao encontro das diferentes necessidades, capacidades, ritmos e estilos de aprendizagens dos nossos alunos. Foi uma mais-valia esse olhar externo, o efeito multiplicador da diversidade de abordagens, de experiências, de metodologias, de saberes e de sentidos. Tal permitiu, a nível individual, a possibilidade de reflectir, de (re)pensar e questionar o meu próprio papel, a minha profissionalidade para aprender e apreender outros modos de ser e estar mais gratificantes...*” (Reflexão nº 5, 28-11-2003)
- “*Se lhe disser que nunca pensei em desistir do mestrado, estaria a mentir. Foram algumas as vezes que esse pensamento ocorreu e cheguei a telefonar aos colegas (...) para comunicar a minha decisão. Sentia-me incapaz de conjugar a minha profissão com o mestrado e o meu maior medo era, e ainda é, não ser capaz de dar resposta a tanto trabalho. Reflecti bem, porque tudo dependia dessa decisão. Pensei nas palavras dos meus colegas, no apoio que os meus pais tanto têm dado, inclusive a minha irmã (para quem não tenho tido tanta disponibilidade, como antes, mas que está sempre presente no meu coração e pensamento) e é claro nos “eurositos” que já despendi nas propinas, nas fotocópias e nos livros... E no **I am Sam** – uma história de amor, de vida, de alegria – uma verdadeira lição de vida”* (Reflexão nº 9, 08-01-2004).

Formação contínua

**Princípio da
continuidade da
formação**

**Princípio do efeito
multiplicador da
diversidade
Reequacionamento**

**Supervisão
horizontal**

**Importância da
influência do Outro
(família e amigos)
para não desistir do
curso de mestrado**

PORTFOLIO B

- “*... Tudo o que nos rodeia, ainda que não ajamos directamente nos influencia directa ou indirectamente. Eu, enquanto frequentadora das aulas de nataçao para bebés na Piscina Municipal de Moimenta da Beira, fui afectada directamente por uma decisão da Câmara Municipal quando esta decidiu cortar nos custos e começou por acabar com essa*

actividade” (referindo-se ao conceito Exo-sistema “diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (Portugal, 1992: 39) (Reflexão nº 4, 30-11-2003)

- “*Num dos inúmeros momentos de partilha de saberes, tomei conhecimento de que a D não corrige os testes e fichas dos alunos a vermelho. E eu na altura afirmei “eu por acaso corrijo sempre a vermelho e nunca tinha pensado na hipótese de ser de forma diferente”. No entanto, na semana passada quando estava a corrigir os testes escritos dos meus alunos pensei na nossa conversa e decidi corrigir a verde. Adorei a experiência e claro está que informei a D da minha decisão e ela só me disse “Vês como é bom diferenciar”. E não é que os alunos também gostaram!*”. A construção do conhecimento é um exercício de reflexão partilhada, é reflectir na acção conjunta e nesse exercício (re)aprender outros modos de ser e de estar, progressivamente mais esclarecidos, mais controlados e, desse modo, mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente. (Reflexão nº 5, 20-12-2003)

Recordando as partilhas/momentos vividos durante a realização de um trabalho de grupo

Princípio do efeito multiplicador da diversidade

PORTFOLIO C

- Aquando de um momento reflexivo sobre Comenius, em *Didacta Magna*, a aluna interroga-se sobre o papel da formação contínua para a permanente actualização dos docentes, considerando que “... a (des)actualização deve ser um conceito adoptado por todos os professores, pois só assim se toma verdadeiramente consciência da necessidade de uma formação que vise a actualização” (Reflexão nº 2, não datada).
- A aluna retoma a reflexão nº 3 do seu *Portfolio* (dimensão ecológica do currículo), usando o *Portfolio* como uma possibilidade de (re)reflectir e de, assim, desenvolver e aprofundar o seu conhecimento: “*Assim, e evocando o Princípio do Inacabamento, no qual o desenvolvimento do indivíduo está em constante evolução, marcado pela ideia de continuidade, decidi, reflectir novamente sobre todos os conceitos que envolvem esta dimensão curricular*” (Reflexão nº 7, não datada).

Princípio da continuidade da formação

Princípio do inacabamento
Princípio da continuidade da formação

PORTFOLIO D

- “*Outro ponto importante que quero partilhar consigo nesta reflexão tem a ver com o visionamento do filme* (referindo-se a um seminário ao qual

Supervisão vertical

assistiu “Incluir para a Cidadania”, comemoração do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência): *aulas com crianças e jovens com NEE. Não consegui conter a minha emoção perante a situação que presenciei e as lágrimas começaram a derreter-se pela minha face. Isto porque me lembrei de ter presenciado um facto idêntico, aquando da minha visita à Ilha Brava, uma das ilhas de Cabo-Verde, na altura em que era Directora do Ensino Básico. Havia-me deslocado à ilha em visita de trabalho e aproveitar a oportunidade para entregar uma carrinha de rodas para uma menina de 9 anos, do 2º ano de escolaridade. Uma linda menininha parecida com as indianas, cabelos lisos e pretos e quem a via sentada não imaginava que se tratava de uma deficiente. Os seus membros, tanto os superiores como os inferiores pareciam não ter ossos. Os braços não tinham cotovelos. Uma coisa impressionante e fantástica ao mesmo tempo. Era a única aluna naquela sala que tinha uma excelente caligrafia, tudo bem organizado, limpo, sem uma única folha amarrotada. Porém, a minha maior emoção foi ouvir aquela corajosa mãe, muito orgulhosa da filha, que agora sabe ler e escrever e é a melhor aluna da turma, ao contrário de muitas outras que escondem os filhos quando estes são portadores de deficiências. A minha impressão não foi menor quando, no recreio, presenciei como as colegas a tratavam com todo o carinho. Ela sentada no chão cantando e batendo palmas, enquanto as colegas cantarolavam fazendo uma roda estonteante. Peço desculpas por partilhar consigo este momento que jamais hei-de esquecer e julgo que mesmo as pessoas insensíveis não ficariam indiferentes perante uma constatação daquelas” (Reflexão não numerada, 09-12-2003).*

PORTFOLIO F

- Reportando-se aos contactos com os professores do mestrado: *“E, por hoje, paro aqui... Apenas devo concluir, dizendo que estas leituras e as “dicas” dos professores deste mestrado me têm sido úteis para as minhas aprendizagens e para a (re)construção do meu Eu (profissional e pessoal).” (Reflexão nº 4, 03-11-2003)*

Supervisão vertical
Reconstrução do Eu

PORTFOLIO G

- Reportando-se a uma turma à qual leccionou a disciplina de Língua Inglesa e com a qual teve que adequar o currículo ao seu nível de conhecimento, criando grupos de trabalho consoante os conhecimentos evidenciados. *“É claro que desenvolvi com os meus alunos laços*

Gestão curricular
flexível e
diferenciada

especiais já que o trabalho também foi muito especial. Para além do sucesso que já referi, recebi ainda duas recompensas: nesse ano encontrava-me grávida do meu filho mais novo que resolveu nascer alguns dias antes do previsto e quase sem eu contar, na noite de quinta para sexta-feira. Habitualmente tinha aulas com essa turma à sexta-feira às 8.30m. Uma vez que eu faltei (coisa rara até àquele dia), informaram-se junto do Conselho Directivo sobre o que me tinha acontecido. Nessa mesma manhã, visitaram-me no Hospital de Aveiro, onde se deslocaram de bicicleta, entraram com autorização do porteiro dois a dois, fora do horário normal de visitas e foram os primeiros a felicitar-me pelo nascimento do bebé. Há três semanas atrás uma aluna dessa turma, agora aluna desta Universidade, procurou-me na Escola para eu a ajudar na passagem de inquéritos a professores, encarregados de educação e alunos, afinal aquela escola continuava a ser a sua escola favorita” (Reflexão nº 4, 20-11-2003)

- *“Organizámos pela primeira vez a Festa de Natal do Agrupamento, para além das actividades a desenvolver pelos alunos, iniciámos a comemoração com a organização de um cordão humano “Pela Paz”, à volta da escola sede envolvendo 1270 alunos de diferentes crenças e raças e ainda cerca de 150 adultos de diferentes crenças. Foi muito bonito ver pequenos, médios e grandes de mãos dadas sabendo por que estavam ali. Esta actividade fora previamente preparada em sala de aula e cada turma desenhou ou escreveu uma mensagem sobre a Paz no mundo em fitas próprias, de cores diferentes, as quais foram sendo colocadas em canas com estrelinhas na ponta. Se me perdi um pouco nesta descrição é porque pretendo realçar os momentos de organização da comemoração do Natal. Repito que se tratou da primeira actividade em comum tendo havido cuidados redobrados da Comissão Executiva na sua organização (...)” (Reflexão nº 9, 29-12-2003)*

Diferença que permanece na memória

Gestão curricular
Planificação

ANEXO III

Portfolios reflexivos do subgrupo dois/Educação Visual e Tecnológica e Saúde

C1 - Motivação para inscrição no curso de pós-graduação

PORTFOLIO 4

- “O A diz que “não aguenta” quer mudar para Multimédia, levanta-se a hipótese de essa mudança se concretizar, estão a chamar os suplentes. Eu e a S se conseguíssemos, também íamos, ainda não criamos raízes aqui...” (Reflexão nº 2 (grupo), 15-12-2003)
- “O A desistiu,... não foi possível a transferência para Multimédia,..., não se adapta,... desistiu do Mestrado e da Universidade,... ainda, vai tentar entrar, num mestrado da nossa área... Estamos desmotivadas, o não terem autorizado a sua transferência, entre mestrados duma mesma universidade, entristeceu-nos...A S encontra-se muito sobrecarregada, mantém a sua actividade profissional de forma integral, tem o Pedrinho, o seu filhote com dois anos e muita dependência maternal..., para assistir às aulas tem que andar 320 kms (...). Tinha que ser feita uma reflexão, era agora, ou se fazia ou se desistia! Decidimos continuar, estávamos a aprender, já tínhamos investido disponibilidade monetária, temporal, familiar, mental... Neste momento já tinha iniciado uma reflexão, decidi iniciar outra em paralelo, esta aula tinha-me deixado com “água na boca”, tinha que escrever...” (Reflexão nº 3, 17-11-2003)

Criação de “raízes”

Necessidade de escrever

C4 - Sentimentos e expectativas iniciais

PORTFOLIO 4

- “A reflexão pretendida é de grupo. Que bom! Prefiro trabalhar em grupo, não me perco tanto, cumprio horários e responsabilidades! A nível individual, ainda não entreguei nenhuma reflexão, já as tenho adiantadas, mas não finalizadas...Trabalhamos, mais uma vez, com a companhia de croissants e cevada num fim-de-semana sem família. Os trabalhos de grupo conseguimos entregar atempadamente, mas os individuais... estão em falta” (Reflexão nº4 (grupo), 17-11-2003)
- “Entregámos a reflexão do trabalho de grupo efectuado e entreguei, finalmente, a minha primeira reflexão, queria entregar duas, mas não consegui terminar a primeira reflexão iniciada. Gostava de saber de imediato os comentários que a minha reflexão tinha suscitado, mas tinha que esperar pela semana seguinte... Os colegas, já possuem feedback, já mantêm um diálogo com a professora, eu estou, mesmo, muito atrasada! Saio da aula com a firme vontade de terminar os últimos pormenores na

Princípio do efeito multiplicador da diversidade

Dificuldade em conciliar vida familiar e profissional

Supervisão vertical
Feedback

reflexão em falta e entregá-la na aula seguinte. Mas mais uma vez, não o consegui fazer, essa semana revelou-se repleta de afazeres profissionais inadiáveis e não consegui pegar sequer na reflexão...” (Reflexão nº 5, 15-12-2003).

PORTFOLIO 7

- *“Claro que no início a informação adquirida, pelo seu carácter de novidade, apresentou-se (...) sob a forma de caos (mess), mas foi uma fase inicial e felizmente ultrapassada”* (Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)

Factor novidade

“mess” inicial

C5 - Factores de activação do desenvolvimento pessoal

PORTFOLIO 6

- O *portfolio* é dedicado *“À minha Avó R”*, o que desvenda a personalidade e a carga afectiva deste processo. (dedicatória)
- Aquando de uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido para a disciplina de Supervisão: *“Naquele dia eu não me encontrava bem emocionalmente, o estado de saúde da minha querida avó, pessoa que de forma inteligente me supervisionou ao longo da vida, piorou e eu senti o chão tremer debaixo dos meus pés, já que um dos pilares da construção da pessoa e da profissional que hoje sou, está a ruir. E isto dói, dói muito (...). O meu grupo sabia o que se estava a passar, sempre me apoiou e combinámos os encontros de maneira a eu poder ir vê-la uma vez. Foram maravilhosos, de uma compreensão e afecto surpreendentes. Mas o que realmente me surpreendeu foi a manifestação desses mesmos sentimentos por todos os meus colegas e pela Professora X. Confesso que não esperava receber o que recebi, amizade, compreensão, solidariedade e tolerância. Já tive oportunidade de lhes agradecer, mas não podia deixar de o fazer novamente aqui no papel. Que fique testemunhado o meu enorme apreço, admiração, consideração e agradecimento a todos, que se manifestaram seres humanos belos, traduzindo as suas acções em valores de bem. A todos, obrigada!”* (Reflexão nº 8, 13-02-2004)

Afecto

Supervisão
Histórias de vida que condicionam

Supervisão horizontal

Poder do registo escrito
Testemunho

PORTFOLIO 7

- *“Agradeço aos meus professores que me ajudaram a crescer. Aos meus colegas de curso que tanto aprendi com eles.*

Desenvolvimento pessoal

Ao meu amigo V e o seu Atelier GD, pela execução desta excelente capa, com o nascer de um novo dia.
(Agradecimentos)

- A última reflexão (meta-reflexão) é introduzida por “*Não sei qual é o caminho por onde vou, mas sei, aquele por onde não quero ir*” e por uma fotografia da sua filha acompanhada do seguinte texto: “*A ela devo a minha sensibilização e o meu desejo de querer continuar a caminhar*”. Reflectindo sobre as suas angústias: “*medo e, por vezes, vontade de desistir. Torna-se sempre difícil conciliar tantos papéis, de Mãe, Mulher, Enfermeira, Aluna e eu mesma. Os dias tornam-se pequenos e tão preenchidos. As noites curtas e por vezes mal dormidas fazem o cansaço ser quase uma constante, que, por vezes, surge a vontade de abandonar a minha viagem, mas o desejo de querer continuar a navegar por grandes mares, acaba por me impedir de tal.*” (Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)

Histórias de vida que condicionam
partilhadas com o supervisor

Desejo de prosseguir
Princípio da continuidade da formação

C6 - Factores de activação do desenvolvimento profissional

PORTFOLIO 1

- “*Julho de 2000. Na sequência de entrepostas e diferenciadas unidades didáctico-pedagógicas, lança-se uma nova, provocatória e desejável ocorrência: produzir composições de comunicação plástica abstracta!... Solicitam-se então linhas que definam percursos imaginários de contínua liberdade, formas que nasçam do acaso da intuitiva narração gráfica, cores que caracterizem a geometria da emoção veiculada pela comunicação social! (...) Deambularam pelo branco universo difícil do papel, construíram mensagens ocasionais de traçado alegre e derivante em busca de expressão... (...) Os seus olhos cresceram. (...) Fiquei feliz porque (...) sentiram a profundidade real da sua importância como pessoas, importante porque passaram a saber mais sobre os outros e tanto mais sobre si... de todos...na partilha do saber em comunicação permanente (...). E os professores...(...)? Os sensíveis... os mais avisados... os que também crepitam pelo brilho dos seus alunos, perceberam na emergência do imediato a tessitura da intervenção,... os outros,... os ainda arreigados aos velhos paradigmas... não perceberam o denso cromatismo do acto.*” (Reflexão nº 2, 22-11-2003). A emergência do paradigma da reflexividade crítica face à permanência do paradigma tradicional. Despoletou-se a curiosidade e o desenvolvimento pessoal de

Papel branco é inibidor
Desenvolvimento pessoal e profissional

cada um dos alunos

- “A *síntese artística* (...) constitui **um processo em permanente evolução, sempre inacabado** e como tal marcado pelo ritmo do tempo e da mutação social, contribuindo como tal para o desenvolvimento de um mundo onde as leituras e o seu léxico é cada vez mais abundante. (...) **Atitude interdisciplinar**, conciliação, ciência e arte. A interação com outras áreas do entender reveste-se de grande interesse para a descoberta de interesses comuns e com isso, **poderem ser cruzados diferentes saberes...** muitas vezes serem descobertas afinidades nunca antes previstas e ou imaginadas.” (Reflexão nº 4, 05-12-2003)
- “**Convidei-os para uma aula no espaço exterior**. Levei-os ao Vale do Inferno!... para lerem a cidade.. para lerem sobre algo que já tínhamos dito na clausura de aula.(...) Enfim, um processo dialéctico professor-aluno... aluno-professor que materializou a multivisão pelo olhar diferido que se acrescentou ao outro olhar, não numa lógica aditiva, mas numa lógica multiplicativa: quanto mais outros, mais diferenças, mais informação, mais luz. A diferença no sentir constrói diferença – sublima novas leituras, novas reflexões, novas posturas supervisivas. E agora... agora havia que induzi-los ao conhecimento próximo e directo dos monumentos, das pessoas, dos contextos. **Libertei-lhes as asas e incitei-os à aproximação aos lugares**, às realidades físicas que tocámos à distância,... a viver os espaços, ... a compreendê-los. Para quê? **Para confirmarem ou infirmarem o conhecimento adquirido sobre a cidade enquanto espaço territorial.**” (Reflexão nº 7, 19-01-2004)

Princípio do
inacabamento
Princípio da
continuidade da
formação

Interdisciplinaridade

Princípio da
contextualização

Princípio da
pessoalidade
Diferença
Experimentação

PORTFOLIO 2

- “Assim nasceu o projecto *Contos de Gente Miúda para Gente Graúda*, do qual já desabrocham dois rebentos: o *Contorial* (A história de Maria Mentira) e o *Conto Real* (A Real Escola). Porque são uma viagem, os contos entretêm. Dão soluções, porque apontam caminhos, esclarecem emoções e incentivam a criatividade. Os contos diminuem a escuridão da alma e tranquilizam o interior. Transmitem conhecimento, porque expressam verdades e apontam possibilidades. A escuta de um conto, tal como a sua escrita, não é passiva: quem ouve (e quem escreve) constrói e desconstrói imagens, sentidos e percursos. (...) **Porque os contos para “gente miúda” são metáforas**, e estas nos ajudam a vincular relacionamentos, adoptei-as como referência na construção do meu trilha pessoal. (...) Consciente de que na história nos mostramos a nós e à

A escrita não é
passiva
Construção e
desconstrução de
imagens
Metáforas

história, e que contar histórias é uma arte muito antiga, não tenho, nem tive, a ousadia de contar histórias, mas apenas a querença e a crença de que, ao tecer os meus textos, enovelando e desenleando fios.(...) O projecto (...) tem por objectivo alertar/aconselhar os pais para alguns dos problemas com que nós educadores e nós Instituição nos deparamos diariamente.” (Reflexão nº 4, 05-12-2003). A esta reflexão estão anexados os dois contos de que se fala e os jornais das escolas nos quais foram publicados

Construção do trilho pessoal

Princípio da transformabilidade

PORTFOLIO 3

- Reflectindo sobre o início da sua carreira profissional e sobre a profissionalização em serviço: *“Já me desculpei a mim própria porque talvez tenha sido fruto de um sistema que me produziu assim, que me permitiu ser assim. Que me colocou, em botão, no mundo do trabalho, sem me explicar que, nesse mundo havia, por vezes chuva, outras vezes sol; por vezes vento, outras vezes calmaria; por vezes tempestade; outras vezes um lindo dia azul...Orgulho-me, no entanto, por assumir uma atitude espiralada no meu desenvolvimento, de não ficar sempre em botão, mas de saber e poder “FLORIR!”.A reflexão fez-me progredir e permitiu-me crescer (...). Hoje em dia a minha actividade docente já é bem diferenciada da realizada inicialmente. Ainda bem!”* (Reflexão nº 3, 06-12-2003).
- *“É nesta escola que (se deve) (...) desenvolver adultos conscientes e livres que saibam escolher, com clareza e consciência, qual a estrela que hão-de seguir. (...) Na escola todos são importantes, todos têm um papel a desempenhar. Todos são a água que a flor necessita para se desenvolver e não morrer. (...) Também, hoje em dia, a escola é confrontada com tantos problemas de diversas ordens, por vezes tão complexos, que não permite (ou não deveria permitir) que o mesmo fato sirva a todos. (...) O mito, ou melhor, a realidade tradicionalista ainda esfumaça. Há na escola a necessidade de pensar, de pensar em conjunto, para que haja progresso. Penso que, de acordo com a minha realidade, o corpo docente é algo individualista. É pertinente e urgente que se verifiquem mudanças de atitude, de pensamento, valorizando-se a dimensão ética, humana e interpessoal que na escola não deveria estar esquecida. (...) Com efeito, das nossas escolas já espreita um “raio de luz” que tenta irradiar. Já se pensa, já se reflecte, embora ainda muito timidamente. Com certeza que se torna necessário haver mudanças, não*

Atitude espiralada no desenvolvimento

FLORIR – Evoluir

Princípio da transformabilidade

Princípio da consciencialização

Gestão curricular diferenciada

Princípio do efeito multiplicador da diversidade

Princípio da transformabilidade

só no ensinar, mas também no aprender, no conhecer e na maneira de agir. (...).” E termina esta sua reflexão, novamente com a alusão à imagem de um quadro, desta vez de sua própria autoria, “Flutuando no Azul”: “Através da pintura desço às profundezas mais recônditas do meu ser e consigo alcançar o sonho. Fico nua de formas até à descoberta de algo que me apanhe e me conduza.” (Reflexão nº 5, 27-12-2003). Despede-se com “Bom Ano 2004”.

Supervisão vertical

Partilha

Relação de amizade

PORTFOLIO 4

- Reflectindo sobre “A minha escola”: “*A Escola somos nós, a nossa postura é uma das faces da postura da Escola, todos nós temos que nos comprometer com o futuro (...). Uma vez iniciado o percurso, perante os resultados, somos incentivados à continuação. Mas quando o cansaço se eleva, quando os resultados não são os desejados... podemos ter vontade de parar ou de seguir caminhos, aparentemente, mais fáceis... temos que ter cuidado, o exercício de supervisão deve ser permanente, pois as organizações aprendem, mas também esquecem se nós o esquecermos. Regendo-me por uma postura dialogante, receptiva, interventiva... Procuro “**cab**er no verbo” da construção da minha Escola*” (Reflexão nº 7, 17-02-2004).

Supervisão contínua

e dialogante

**Caber no verbo na
construção da escola**

PORTFOLIO 5

- “Então em dias cinzentos, quase acredito que não vale a pena lutar, sou burra em fazê-lo, já gastei muitas energias que agora façam outros, ralho em casa com o meu marido, até este me lembrar que não tem culpa...”

*Outro dia nasce, chego à minha sala de aula, estas ideias desvanecem-se, ou **quando os meus ex-alunos me telefonam** (com regularidade) ou aparecem (na escola ou casa) **para me contar as suas desdidas ou venturas**, me cruço na rua, estes uns matulões vêm ter comigo, saber como estou, dizer-me da sua vida (...).*

Direi que alguns professores acham que eu sou muito maternal, não tenho certamente muitas preocupações na vida, ainda sou nova..., mas até hoje considero que nunca o fizeram de uma forma depreciativa. São comentários, desabaços. Embora, em alguns dias incómodos (...).

Não quero deixar de mencionar que sou muito rezingona nas aulas, que eles acham que os canso muito, nunca lhes dou

descanso, ao contrário eu acho que são eles que nunca me deixam parar, mas a conclusão é: qualquer das duas partes gosta. (...)

Há pouco tempo atrás disse-lhes que estava doente, aquela aula foi um silêncio quase absoluto, os mais expansivos, de vez em quando, queriam saber como estava, os outros olhinhos notava-os atentos. Na manhã seguinte tive o que chamo a Comissão de Recepção, para saberem de mim, são de uma ternura que classificaria de infinita” (Reflexão nº 6, não datada).

- *“Tenho vinte anos de serviço, tendo nos primeiros dez anos percorrido várias escolas, até efectivar (...). Neste percurso saliento dois ou três pormenores da última onde estive antes de efectivar (...). Escola X, uma casa de pedra, típica da zona, com rés-do-chão e primeiro andar. No que deveria ser o pátio da escola estavam instaladas quatro salas pré-fabricadas, deixando um espaço diminuto para os alunos estarem, sem qualquer tipo de cobertura (...). A interdisciplinaridade era efectiva, pois todos nós ouvíamos as aulas uns dos outros. Como tínhamos um colega que falava um pouco mais alto era necessário, de vez em quando, lembrá-lo “agora pára um pouco, falo eu”, o que chamo Escola aberta no verdadeiro sentido da palavra. Quanto ao tal pátio, um belo dia ao descer do primeiro andar (...) deparo-me com um senhor de alguma idade, com uma carroça atrelada a um burro no meio do pátio e os miúdos num grande algazarra. Desci as escadas com rapidez para ir procurar um funcionário (...). Responde-me com a maior das tranquilidades: “Ó Dr^a, o Sr. António passa por aqui, não tem outra entrada para ir para a sua terra, os miúdos já estão habituados”. (Reflexão nº 7, não datada)*

Partilha de momentos importantes e determinantes da vida

PORTFOLIO 6

- *Aquando de um momento reflexivo sobre a sua experiência enquanto orientadora de estágio de um grupo de alunos, futuros enfermeiros. Acções a desenvolver e tomadas de decisão: “Tinha de fazer uma escala para eles saberem antecipadamente onde estariam naquele dia. Tinha de arranjar um local onde nos pudéssemos reunir (...). Tinha de arranjar um local para se fardarem. Tinha de conversar com a minha equipa (...). Já sei! Já sei! Vai dizer que reflecti para a acção de acordo com Schön (...)”* (Reflexão nº 7, 30-11-2003)

Gestão flexível, integrada e diferenciada
Supervisão vertical dialógica

PORTFOLIO 7

- Aquando de uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no seu contexto de trabalho, passou a ser responsável pelo sector de vacinação geral do Centro de Saúde e passou a trabalhar sozinha, pois a *“Direcção da Instituição entendeu que não podia manter dois “bons” elementos juntos no mesmo serviço, porque era um desperdício (...).*

Assim, fiquei de repente (sim, porque a decisão foi tomada numa 5ª feira para, na 2ª feira seguinte, já estar a minha colega e amiga noutra sector), a trabalhar sozinha naquele gabinete, aborrecida e magoada pela atitude.

Porque não falaram connosco previamente, não houve nenhum tipo de diálogo que nos permitisse dar voz, não houve negociação, não foi respeitado o princípio da natureza molar (...).

Fiquei sem colaboração na supervisão de todo o processo de vacinação aos utentes (...).

Em Janeiro de 2001 era altura, como habitualmente, de fazer a avaliação do ano transacto relativamente às taxas de cobertura vacinal. E estavam péssimas. Tínhamos sido dos piores Centros de Saúde desta Sub-Região de Saúde...”

“Pedi à Enf. Chefe que nos permitisse ter uma reunião para conversarmos em simultâneo sobre o nosso plano, com todas as colegas da sede e das extensões de saúde, em simultâneo (porque normalmente são repartidas), o que é sempre difícil (...). Expliquei os nossos objectivos (...).

Começámos então a trabalhar.

Muita coisa teve que mudar, desde:

- Incentivar as funcionárias da secretaria para fazerem um rastreio aos utentes inscritos e não inscritos (...).

- Elaborar carta de convocação personalizada (...).

- Convocar essencialmente as crianças e adolescentes que faltavam às vacinas por telefone ou carta (...).

- Por último e não menos importante, nós próprias, mudámos a nossa forma de atendimento aos utentes. Passou a entrar apenas um utente de cada vez para o gabinete e a ser atendido com a porta fechada, de modo a respeitar a privacidade do utente enquanto pessoa singular e única (...). Esta forma de agir e pensar, respeitando sempre que possível, a cem por cento a privacidade e o pudor do utente, ficou bastante vincada em mim quando eu estive, como se diz na nossa gíria, do lado de lá. Do lado do utente, como utente, em muitos hospitais deste país e médicos privados, depois da minha filha ter nascido e ser diagnosticado uma doença congénita de prognóstico

Desvalorização do princípio do efeito multiplicador da diversidade Ausência de negociação, partilha e discussão

Estabelecimento de um plano de trabalho que desvenda os pontos a melhorar e as tomadas de decisão

Princípio da personalidade e da humanização

reservado, como costumavam dizer (...).

Foi com uma enorme satisfação e uma “pitadinha” de orgulho, que quando foi feita a avaliação em Janeiro de 2002, referente ao ano transacto, no que concerne aos indicadores de vacinação, nós não só tínhamos atingido as metas, mas ultrapassámo-las. **Valeu a pena um ano de trabalho e dedicação.**” (Reflexão nº 6, 05-01-2004)

C7 - Relação supervisiiva vertical

PORTFOLIO 2

- Num texto que oferece à Supervisora, projecto “Era uma vez...” que surgiu da ideia de serem os pais a escreverem um livro de histórias para os seus filhos: **“Professora Doutora X: Pelos etéreos instantes que me alentaram o gosto pela palavra, adormecido e entorpecido pela falaciosa comodidade do “não-ser”. Pelas inúmeras vezes que, doravante, me (re)escreverei e me (re)criarei sempre que enunciar “Era uma vez...”. E, se hoje a cor habita a minha escrita, foi na sua tela que ela, um dia, se exortou. Eternamente grata”** (Dedicatória em texto anexo (“Era uma vez...”) ao portfolio).

Supervisão vertical
Gratidão

PORTFOLIO 3

- **“Conto consigo para me ajudar, na minha busca incessante, de atingir o meu conhecimento, a minha formação, o meu dever. Obrigada!”** (Reflexão nº1, 02-11-2003)
- **“Cumprimentos para Si, Professora, que me tem ajudado a Crescer. Reparou que, na peça apresentada (referindo-se ao objecto de sua autoria que acompanha o portfolio), ambas estamos lá? Obrigada por tudo!”** (Reflexão nº 6, 22-01-2004)

Cumplicidade

Determinante no
processo de
crescimento

PORTFOLIO 4

- Reflectindo sobre o dia em que a mãe de um aluno/esposa de um colega morre – processo de transição ecológica: **“Mais um dia resplandecente... é um dia de aulas, desejo ir a pé para a Escola, aproveitar o sol e “esticar” as pernas. (...) Chego à Escola e os meus alunos mostram-se inquietos,... não sabem do T,... andam vários professores à procura dele (...). A porta não está fechada,... entram mais dois, são professores, o semblante está denso (...). Com a voz embargada pela emoção falam directamente do seu para o coração dos amigos do T, que somos todos**

Princípio da
contextualização

nós. A mãe do T combatia há dois anos contra um Adamastor, que não necessitava nem de descanso, nem de alimento para continuar a sua batalha. Um combate imerecido, porque desigual, indevido porque injusto, um com armas outro sem escudo... O combate tinha terminado com o termo de uma vida... a vida de uma mãe, em número par, de uma cônjuge em número ímpar e de uma professora em número infinitas vezes ampliado. Era hora de os amigos se reunirem, segurarem o T...Passaram-se horas infinitas... tinha chegado a última do dia – a hora do adeus.

(...) Questiono-me... Reflicto

*(...) Se a minha dissertação tivesse início no fim, talvez mais se me oferecesse dizer, assim não foi, **peço novamente desculpa.***

(Reflexão nº 8, 17-02-2004).

Histórias de vida que condicionam e explicam falhas

PORTFOLIO 5

- *“Doutora X, o que posso dizer que já não saiba acerca de mim, que tenho uma filha, a MJ, que tem 11 anos feitos no dia 28 de Janeiro e que no contexto “especial” da minha vida que me encontro, tem tido uma relação verdadeiramente supervisiva sobre a mãe.” (Reflexão nº 11 (meta-reflexão), não datada).*

C9 - Construção do *portfolio*: factores positivos

PORTFOLIO 1

- *“Reflecti e produzi o que racional e emocionalmente me transbordou do pensamento... o que a seguir se lê nas entrelinhas dos discursos, povoados de imagens e seres. Um processo rico que fecundou ideias, revitalizou conceitos... obrigou a leituras que acrescentaram saber.” (Nota introdutória, não datada)*
- *“Não, não vai ser fácil a redução clara das palavras para um tema tão intenso: **EDUCARTE**. Relógio e calendário são incessantes. Dedilhemos o pensamento... inicie-se a dactilografia processual. Vamos à prosa. Reflecta-se. A arte é na **plenitude** da sua **inquietação** indispensável à educação e ao **desenvolvimento** equilibrado dos humanos. O contacto convexo com realidades e **contextos** viabilizadores da **contemplanção**, **fruição**, **reflexão** e **produção** artísticas, implicam inquestionavelmente formas de fazer e saber,... **prazer**,... a que a **imaginação**, a **razão** e a **emoção** não são diversas. As vivências excepcionais que implicam a arte,*

Investigação

Princípio da contextualização

marcam a vida e a postura do indivíduo, proporcionando-lhe novas **visões** sobre o mundo e sobretudo novas formas de **interacção e compreensão** da vida em **sociedade**.” (Reflexão nº 4, 05-12-2003)

PORTFOLIO 2

- “Nesta ventura que tem sido o meu caminhar (e que o tem traçado) faço uma paragem e olho a paisagem que me abraça, as margens que me moldam. As minhas margens enquanto caminhante, nas quais me inscrevo e pelas quais vou desenrolando e enrolando o Fio de Ariadne que me propus tecer. (...) A metáfora é, neste instante, uma das margens que me (en)canta o caminho. (...) A metáfora é, desta forma, um processo de transparência de significado. (...) O discurso metafórico é um caminho enriquecedor e frutífero na demanda de mudança que nós professores/formadores/supervisores nos alvitramos cumprir na actividade quotidiana com os nossos alunos/formandos/supervisandos. (...) As metáforas, na medida em que permitem a consciencialização dos processos cognitivos inconscientes, constituem-se como excelentes ferramentas para o pensamento e são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento científico e criativo.” (Reflexão nº 3, 29-11-2003)
- “Os múltiplos fios textuais que tenho vindo a tecer e as reflexões (...) que me têm iluminado o caminho, e me velam e desvelam o andar, conduziram-me os passos por novos percursos... E eis-me a desaguar em veredas nas quais me aventuro (...) por trilhos que nunca pisei, nas quais descubro portas que nunca abri e me proponho transver o mundo...” (Reflexão nº 4, 05-12-2003)
- “No meu percurso de aprofundamento da temática da abordagem multi-referencial encontrei Ilya Prigogine, cientista russo, Nobel da Química em 1977, conhecido como o Poeta da Termodinâmica, e revisei as “Seis Propostas para o Próximo Milénio” de Ítalo Calvino. (...) Assim vejo a minha viagem reflexiva na busca da particularidade e da profissionalidade do meu eu, como o universo, como um texto, um **fazer sem fim**. Recordo a bela odalisca Cherafade que em cada conto encadeava novo conto, encantando e distraíndo o sultão e evitando, pelas palavras e pelo devaneio, um trágico fim; ou Penélope que fiava e desfiava aguardando o regresso de Ulisses, escapando assim das “garras” dos seus pretendentes. **Em cada reflexão enrolo, desenrolo e teço novos fios**, não com o intuito de escapar às forças de um qualquer fim trágico mas, porque a **“felicidade não é o lugar para onde se está**

PORTFOLIO: tecer o fio de Ariadne

Metáfora: processo de transparência de significado
Permite a consciencialização dos processos cognitivos inconscientes

Descoberta

Princípio da continuidade da formação

“Em cada reflexão enrolo, desenrolo e teço novos fios”

indo, é a viagem”.” (Reflexão nº 5, 14-12-2003)

Valorização do
PROCESSO

PORTFOLIO 4

- Reflectindo sobre o primeiro trabalho de grupo para a disciplina de Supervisão – Reflexão de grupo sobre o conceito de Supervisão: *“Julgávamos ter entendido o conceito de Supervisão e constatamos que erramos, tropeçamos e caímos... Pelo menos o trabalho de grupo tinha servido para que reaprendêssemos a nos levantar depois da queda.”* (Reflexão nº 1 (grupo), dias 6, 13 e 20-10-2003).
- *“Procurando no motor de pesquisa Google informação sobre brainstorming ficamos deveras estarecidos com a quantidade de páginas encontradas. Obtivemos 519000 resultados, dos quais 904 possuíam ligação directa com a educação e 1030 eram páginas portuguesas (...). A procura em epígrafe permitiu-nos a tomada de consciência da dimensão intercontextual, intergeracional, intercultural...”* (Reflexão nº 3, 17-11-2003)
- *“Saímos desta reflexão com mais certezas. (...) Temos esperança...”* (Reflexão nº 3, 17-11-2003).
- *“Esta reflexão está a ser concretizada “fora de horas” e pretendo que marque diferença face às já entregues”* (Reflexão nº 7, 17-02-2004)

Reequacionamento

Investigação

Princípio da
consciencialização

PORTFOLIO 5

- *“O portfolio reflexivo é a intervenção no sentido da mudança qualitativa, permite a aquisição de competência profissional. Este é constituído por reflexões individuais, que a dado momento considere pertinentes em função do conhecimento adquirido nas aulas, reflectindo-os sobre as minhas práticas em contexto escolar, seguindo a proposta dada pela orientadora. Considero que estes revelam um pouco da minha personalidade e uma reflexão experiencial contextualizada no tempo e nas circunstâncias e a sua evolução com todas as suas limitações inerentes.”* (Introdução)
- *“Depois de ler os comentários feitos pela professora à minha segunda reflexão, onde questiona, porque explico a Reorganização Curricular do Ensino Básico, tenho consciência que efectivamente não esclareci o meu contexto profissional, logo as minhas inquietações à luz do que vou ouvindo nas aulas e lendo na bibliografia recomendada.”* (Reflexão nº 5, 04-01-2004).
- *“Olhando para trás e para o que fui escrevendo, diria que talvez pareça*

Princípio da
transformabilidade

Reflexão na acção
Princípio da
pessoalidade

Feedback

Princípio da
consciencialização

Releitura

estranho, nunca ter reflectido sobre as minhas aulas. Porquê?” (Reflexão nº 6, não datada).

PORTFOLIO 6

- *“Este discurso de aprofundamento teve o condão de transformar uma semana “horribilis” num tempo de esperança” (Reflexão nº 2, 05-11-2003).*

PORTFOLIO 7

- *Reflectindo sobre os processo de escrita das reflexões: “Posso garantir que foram momentos de satisfação e de alegria durante este primeiro semestre. Satisfação pela confirmação científica de conhecimentos que tacitamente ou intuitivamente possuía (...). Satisfação por poder construir amizades, partilhar saberes, conhecimentos e conviver com os colegas deste mestrado, que com eles tanto aprendi. (...) Ao recuar no tempo e lembrar das minhas primeiras reflexões, fui lê-las, **revi-as todas**. Algumas **tenho prazer em ler excertos, parágrafos, mas outras, considero-as um pouco superficiais, leves e, por isso, pouco profundas**. Obviamente que existe uma oscilação. O nosso percurso não é em linha recta na direcção do céu, mas felizmente também não o é em sentido inverso. É assim **um oscilar de altos e baixos**, normais em qualquer ser humano, mas sempre numa perspectiva de desenvolvimento, enquanto pessoa e profissional reflexivo, crítico e responsável.” (Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)*

**Princípio do efeito multiplicador da diversidade
Releitura**

**Reflexões: “oscilar de altos e baixos”
como a VIDA**

C11 - Factores promotores de autoconhecimento

PORTFOLIO 1

- *“No contexto da **contemporaneidade**, a arte não poderia estar ausente, aliás, assiste-lhe um **papel** fundamental não só na formação contínua e **emergente** dos indivíduos, como ainda na **marcação** do tempo e da **arqueologia** artística, enquanto **síntese** do **pulsar** social, **político** e **cultural** de uma **época** em que as actuais **gerações**, nas vidas com a **proliferação** dos **media** potenciada pela **Internet**, são formadas a partir da **imagem** e pela imagem, numa **simbiose** contínua em que a arte e a educação se cruzam e determinam a **alfabetização visual** e educação do **homem contemporâneo**.” (Reflexão nº 4, 05-12-2003)*

PORTFOLIO 2

- “Fazer supervisão é aceder às dimensões ocultas (ou menos visíveis) dos processos de desenvolvimento, dialogando, conversando, apreendendo os argumentos, os porquês, encontrar a pessoa que subjaz ao formando, perceber como este perante uma informação a recebe, a compreende, a assimila (ou não) e se ajusta a ela.” (Reflexão nº 2, 23-11-2003)
- “(Re)inventando e (re)criando os Provérbios Flamengos (quadro de Pieter Bruegel, 1559) com que iniciei este novo trilho dou por mim a imaginar que, se por artes mágicas, Bruegel nos revisitasse, (...) em lugar do “homem que sangra o porco pela pança”, transvejo Bruegel a pintar Saddam prostrado no chão com a dignidade aparada (e os seus vestígios pilosos derramados pelo chão) e sobre ele, o pé americano implacável e o olhar caçador triunfante de Bush. E quiçá, em lugar do “monge que troça de Jesus pondo-lhe uma barba como disfarce”, o pintor troçasse do ensino que promove o armazenamento de informações e castra a imaginação (e é crível que igualmente lhe pusesse umas longas barbas!)” (Reflexão nº 5, 14-12-2003)

Supervisionar é aceder às dimensões ocultas dos processos de desenvolvimento

Princípio da contextualização

PORTFOLIO 3

- Reflectindo sobre os espaços comuns na escola que despoletam o processo de formação, o relacionamento interpessoal e a reflexão: “Por curiosidade (...), questionei alguns alunos do 7º ano de escolaridade, alguns professores e alguns auxiliares da acção educativa. Fervilhava em mim a vontade de conhecer a opinião da comunidade educativa. Obtive respostas. Referencio algumas por as considerar um reflexo evidente daquilo que estes protagonistas pensam. Para um grupo de alunos: “A escola é muito boa e **alguns** professores são simpáticos”, “Escola é muito, mas muito má. Os alunos são mal-educados, tratam mal os professores e funcionários”; (...)“Escola tem professores, **muitos deles** empenhados em nos ajudar a transformar a escola num lugar melhor e em **sermos alguém**”. Do corpo docente uma resposta: “escola com muitas mudanças, sem a devida avaliação do real (...), onde há falta de cooperação entre docentes, docentes e técnicos e docentes e pais”. (...) Para os auxiliares da acção educativa, a escola deveria ser: “Mais humana e cívica, por parte de toda a comunidade escolar”. (Reflexão nº 4, 19-12-2003). Reflexão que termina com votos de Feliz Natal e Próspero Ano Novo.
- A reflexão nº 5 é introduzida pela imagem da escultura “O pensador” de

Rodin: “Nesta sua escultura, Rodin sugere-nos a verticalidade, a profundidade de contemplar e reflectir. Nestes gestos e atitudes está subentendida a ideia de mergulhar em si mesmo, para obter o desejado conhecimento do ser existencial. A reflexão faz parte de nós. A reflexão somos nós”. Continua-se a reflexão com recurso à imagem do quadro “De onde vimos? Quem somos? Para onde vamos?” de Gauguin, 1897: “Esta obra (...) de título profético (...) é o mote metafórico que considerei belo e expressivo para continuar esta reflexão. Estas personagens, com a sua postura delicada e sensual, conduzem-nos à contemplação de uma realidade em que o pensamento está iminente, de uma realidade em que a dúvida persiste, de uma realidade profética, esperando que algo aconteça” (Reflexão nº 5, 27-12-2003).

Paradigma da reflexividade crítica

“Mergulhar em si mesmo”

A reflexão parte de nós, mas não em todos da mesma forma, depende de muitos factores: cultura, conhecimento prévio, desenvolvimento pessoal e cognitivo...

PORTFOLIO 4

- Reflectindo sobre os princípios da auto-implicação, inacabamento e efeito multiplicador da diversidade: “E se um gato consegue ensinar uma gaivota a voar (Sepúlveda, 2002), nós imitando-lhe a aceitação da diversidade, a perseverança na superação das dificuldades, o bom senso e tendo como princípios os enumerados no corpo desta reflexão, temos esperança de o conseguir também” (Reflexão nº 5, 15-12-2003)
- “Esta é a última reflexão que concretizo, no âmbito desta disciplina. Está a ser difícil encetar a concretização que a meditação sobre as transições ecológicas me instiga,... não sou Supervisora de Professores, campo rico que permitiria delongas oportunas,... não sou Supervisora oficialmente,... mas oficiosamente sou,... sou Supervisora do processo de desenvolvimento dos meus alunos, do meu filho, da família, dos amigos (...). Vou partilhar a minha vivência...” (Reflexão nº 8, 17-02-2004)

Princípio do efeito multiplicador da diversidade

Supervisão

PORTFOLIO 5

- “Tendo em conta as reflexões por mim anteriormente feitas (...), hoje sinto-me particularmente desanimada. Fiz a reunião de Directores de Turma para a preparação das avaliações para o 1º período na qual verifiquei que alguns colegas Directores de Turma ainda não conseguiram transmitir que o ensino não é mais a transformação de informação (...). Não há verdadeira aprendizagem sem relacionamento dos conceitos. (...) Convém referir que a escola onde estou inserida é grande, tem 42 turmas, mas da qual me orgulho muito, pois considero, na minha modesta opinião que, embora sem formação, mas por

conhecimento tácito, existe um conjunto muito grande de professores crítico-reflexivos, que pretende mais do que o próprio sistema lhes dá, são empenhados e têm como objectivo o desenvolvimento global do aluno. (...). Embora sendo esta a filosofia da maioria, existe um conjunto resistente que interfere por sistema no “andamento”, que desacredita, desincentiva todo um trabalho (...)” (Reflexão nº 4, 08-12-2003)

- “Uma das atracções de que mais gostava nas Feiras Populares, na minha juventude era a “Casa dos Espelhos”, onde se passava por filas de espelhos que davam imagens distorcidas, tornando as pessoas muito magras, tortas ou altas. Na mesma maneira surrealista, **entramos todos os dias numa sala de espelhos, onde confirmamos o nosso sentido de identidade através dos “espelhos” que os outros nos apontam.** (...) Enquanto crianças, começámos a construir uma auto-imagem através do modo como os outros nos viam, desenvolvendo estratégias singulares para conseguir a aprovação, a aceitação e amor. Mas nossos espelhos, os pais, os professores e os outros, tinham todos os seus pontos de vista deformados, frutos da sua própria formação. Não conseguiam reflectir objectivamente o que estava diante deles, mas sim apenas o que o seu condicionamento lhes permitia reflectir. (...) Desta forma, **os padrões de comportamento originais tornaram-se habituais e inconscientes, profundamente enraizados em quem julgamos ser. O absurdo da situação é que ficámos identificados com uma falsa percepção de nós próprios através de um espelho defeituoso**” (Reflexão nº 8, não datada)
- “Em jeito de conclusão, em jeito, porque como isto é e será um processo aberto, num mundo global a alta velocidade onde os contextos se interligam com as nossas práticas direi, o tempo que cá me encontrar, rezingarei, farei, para os conhecimentos e informações que adquiri me tornem e tornem a vida dos que me rodeiam menos complicada e afirmando a todos os colegas que vale a pena investir na nossa formação ao longo da vida, embora sendo esta tão penosa e conflituosa em determinados momentos, mas o ganho é sempre superior.” (Reflexão nº 11 (meta-reflexão), não datada)

PORTFOLIO: sala dos espelhos

Auto-imagem: modo como os outros nos viam

Quando o espelho é “defeituoso” ficamos com uma falsa percepção de nós próprios

Princípio da continuidade da formação

PORTFOLIO 6

- “Desculpe, mas não resisti...fui ver a Exposição “Atípico – Objectos Contemporâneos” aqui, no Convento de S. Francisco, à procura de um ceramista que conheço há muito tempo, de seu nome JM, e que me disse em Agosto passado que viria aqui expor e encontrei duas peças que me

Partilha de momentos e de experiências

chamaram a atenção: Uma, de NF, pelo facto de ser feita de vidro reciclado, uma “coisa” que já foi outra, adquiriu pela acção intencional e reflectida do homem outro aspecto, outra função, outra beleza. A outra peça de GS, é composta por várias outras, “isoladas” de aspecto semelhante, cónicas, com base invertida, de tamanho e cores diferentes, feitas de vários materiais, suspensas a diferentes alturas. Comentei comigo: que giro! Só uma, não é muito bonita, nem “vejo” o seu sentido, mas todas juntas fazem um conjunto agradável e misterioso, pareciam “viradas” umas para as outras... como se estivessem a conversar... Nesse momento, o F, o meu filho mais novo, chegou perto de mim e disse: Mãe, essa peça chama-se “Uns e Outros”. (Reflexão nº 6, parte escrita a 22-11-2003)

Acção transformadora

Princípio do efeito multiplicador da diversidade

“Uns e Outros”

PORTFOLIO 7

- Reportando-se à história da água, no livro “Cidadela” de Antoine Saint-Exupéry e mencionada pela professora da disciplina de Supervisão: *“Eu quero ser como essa água, que corre sempre, às vezes mais devagar, mais calma, mais serena, ou ainda mais cansada, esgotada, deprimida, com vontade de parar tudo, de fugir. Outras vezes com uma força, uma energia, uma vitalidade que só Deus ma pode dar, capaz de dar a volta ao mundo. Mas, acima de tudo, nunca parar, encontrar sempre saída, outros caminhos alternativos, outras hipóteses, outras soluções e procurar aquele sítio primordial, onde julgamos que a qualidade mora. Creio e confio em Deus, Grande, Forte, Poderoso, Onnipotente, Omnisciente e Omnipresente, capaz de me ajudar a chegar a bom porto, a dar-me forças para não parar, não desistir daquilo que sonho e acredito, sempre com os meus pés bem firmes, bem arreigados na sua rocha”* (Reflexão nº 8 (meta-reflexão), 09-02-2004)

Princípio da continuidade da formação

Reequacionamento

C12 - Factores promotores de desenvolvimento da profissionalidade

PORTFOLIO 6

- *“Eu era Orientadora Pedagógica Total de alunos de Enfermagem em estágio no meu serviço (...). A certa altura começa a chegar informação repetida de que a A era “muito boa tecnicamente”, “tinha uma destreza manual muito boa” , “sabia o que fazia”. (...) Não me chegava (...), dispus-me a observar. Fui ver de perto (...). A aluna ia fazer uma colheita de sangue a uma doente, perguntei-lhe se queria a minha ajuda. (...) Inicia o procedimento e falha a punção, a doente queixa-se.*

Observação

(...) *Perante a ansiedade de ambas resolvi intervir, protelar o procedimento, conversar com elas individualmente, de modo a acalmá-las.*

Na conversa com a A, sentadas no gabinete, fizemos uma análise do ocorrido (...).

- *Quando planeaste a tua acção sabias “quem era a doente”?*

- *Era a Sr^a M, mas eu não a conheço bem...*

- *Sabendo isso, procuraste conhecê-la um pouco melhor?*

- *Não tive tempo e também não me lembrei.*

- *E quando chegaste junto da doente, o que observaste?*

- *Eu vi que a veia era palpável, um pouco sinuosa, mas como era só para colher sangue seria “boa”.*

Com um sorriso, e julgo que com olhar terno digo: está certo, mas será que as veias têm pessoas?

(...) *Se perante uma pessoa ansiosa, nós soubermos compreender a sua ansiedade e a tentarmos reduzir, a acção decorrerá de forma mais fácil para nós e menos dolorosa para o doente, é o efeito calmante e antiálgico da palavra, do toque e do olhar.*

(...) *Na entrevista final de avaliação do estágio, muito angustiante para mim, pelo medo de não ser justa, a A “facilitou-me o trabalho”, conseguia identificar os seus “não saberes”, mas também a sua evolução neste percurso (...).*

Como eu não tinha acesso aos relatórios finais de estágio que os alunos faziam, a docente fez questão de me dizer que o relatório da A demonstrava competência reflexiva que atribuía em parte à estratégia da técnica de espelhamento, pelo que sugeria a sua continuidade. Acrescentava ainda que eu era muito exigente, mas “humana” e que os obrigava a pensar”.

Ganhei o dia!

- *Que pena o grupo ser tão grande, a minha experiência tão pouca e o tempo tão escasso!” (Reflexão nº 6, 17-11-2003)*

**Princípio da
pessoalidade**

**“Efeito calmante da
palavra”**

C14 - Estrutura conceptual do *portfolio* (fases da sua elaboração)

PORTFOLIO 1

- Recorrendo à imagem da escultura de Rodin, “Pensador”: “ **Meta.** *Uma linha transversal que marca uma chegada, o limite de um percurso, o alvo de uma prova. Uma chegada, um percurso, uma prova – isto não é o fim, antes um marco que determinou mudanças e definiu novos pontos de partida – para outras metas.*” (Reflexão nº 9 (meta-reflexão), 16-02-2004)

**PORTFOLIO:
não é um fim, mas
um marco** que
determinou mudanças
e pontos de partida

