

OS PORTFOLIOS REFLEXIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

Maria Helena Oliveira

Agrupamento de Escolas Delfim Santos - Escola E.B.1 Frei Luís de Sousa

helenaloliveira.efls@hotmail.com

127

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa

teresav@eselx.ipl.pt

Introdução

A formação inicial de professores constitui uma fase fundamental na vida destes profissionais, uma vez que influencia profundamente o seu percurso posterior, quando suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social. A multiplicidade de saberes/competências necessários ao desempenho dos professores nas suas diferentes dimensões (sala de aula, escola e comunidade) tem, necessariamente, de ser progressivamente construída ainda que sempre inacabada.

Marcelo, citado por Garcia (1999), define a formação inicial de professores como a «etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos académicos, assim como realiza as práticas de ensino» (p.25). Para além da dimensão académica e científica, a formação inicial contempla uma componente prática, integradora de todos os saberes, designada por prática pedagógica. Decisiva para uma formação de qualidade, visa proporcionar uma aproximação gradual do futuro professor à realidade da escola. Deste modo, deverá incluir uma primeira fase de actividades de observação e análise, culminando com um estágio em que o formando assume funções docentes, sob a orientação de outros professores, nomeadamente o professor supervisor e o professor cooperante, visando

o desenvolvimento da competência docente, entendida esta não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma

realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão. (Alegria, Loureiro, Marques & Martinho, 2001, p.3)

Uma estratégia de formação orientada para o desenvolvimento do professor não pode, portanto, minimizar a prática. Uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, questionada, apreciada e tomada como ponto de partida para outras práticas. Isto é, uma prática que seja simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento. Neste contexto, importa também investir na formação profissional dos intervenientes de quem se espera o acompanhamento/desenvolvimento dessa prática.

Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de ter em conta as concepções, percepções, experiências pessoais e crenças do formando, muitas vezes produto de imagens e memórias das práticas de ensino de professores com que se identifica e de si mesmo como aluno, que podem permanecer inalteradas durante a formação inicial e que podem contribuir para a resistência à mudança. Garcia (1999) considera que «as experiências de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor» (p.25), constituindo o que Feiman designou por fase pré-treino no processo de aprender a ensinar.

De acordo com Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000), uma forma de integrar nos programas de formação de professores a transformação da dimensão pessoal das concepções e crenças dos formandos pode ser desenvolvida pela aplicação dos chamados modelos ou práticas reflexivas. Para além de responderem a estas necessidades, as práticas reflexivas têm também em consideração a dimensão investigativa como uma componente fundamental ao nível dos princípios e dos processos de “aprender a ensinar”, tendo implicações nas áreas da autoformação e do desenvolvimento profissional e pessoal.

Na formação de professores, particularmente na formação inicial, importa reter o melhor da racionalidade técnica, no que ela significa de avanço no conhecimento, e o melhor das perspectivas construtivistas e reflexivas, no que representam de aceitação do subjectivo, dos valores, da pluralidade. O modelo de formação reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva conduz à (re) construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

Partindo duma perspectiva construtivista do desenvolvimento, é importante

realçar o papel activo de cada indivíduo na construção do seu próprio conhecimento, como um ser proactivo, com planos, e orientado para objectivos, que, através das suas interacções com os diferentes contextos de vida, criam e transformam a sua realidade pessoal e as realidades interpessoais.

Uma das condições para o desenvolvimento é o sentido de continuidade e de consistência entre o passado, o presente e o futuro das experiências pessoais, de que depende a qualidade de adaptação ao meio e emerge o sentido de identidade e de coerência. No entanto, nem todas as experiências são significativas em termos de desenvolvimento. A acumulação de experiências pode ser tão improdutiva em termos de crescimento pessoal como a sua escassez, se essas experiências não forem objecto de reflexão. Por outro lado, a reflexão por si só não é capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal na ausência de experiências significativas (Schön, 1983). É portanto necessário procurar um equilíbrio entre a acção e a reflexão.

Schön (1983), principal autor da corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva, considera que a formação dos profissionais deve incluir uma componente de reflexão prática a partir de situações reais como forma de estes se sentirem capazes de responder a novas situações. A experimentação e a reflexão são elementos formativos que levam a uma conquista progressiva da autonomia e descoberta de potencialidades. Defende também que a prática deve decorrer sob a orientação de um formador, que designa por “coach”, a quem atribui as funções de treinador, conselheiro, companheiro, capaz de ajudar a compreender a realidade.

Acrescenta ainda que a componente prática da formação representa:

- uma fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão;
- um momento de integração de competências;
- uma oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir;
- um tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca.

Segundo Alarcão (2003), a proposta de formação do professor reflexivo «baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores» (p.41), e tem permitido aos professores «tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interactiva e ecológica» (p. 43).

Problemática do Estudo

Partindo dos paradigmas enunciados conjuntamente com a análise da nossa experiência pessoal no desempenho de funções de professor e ainda de professor cooperante, fomos tomando consciência, para além da importância da reflexão sobre a prática como estratégia de aprendizagem e de auto-formação, da dimensão da escrita como um instrumento de estruturação do conhecimento e do desenvolvimento de competências metacognitivas. Estes pressupostos levaram-nos a questionar o não envolvimento do professor cooperante na estratégia de supervisão, avaliação e formação dos estagiários designada por portfólios reflexivos.

A estratégia a que nos referimos tem vindo a ser adoptada em algumas instituições de formação de professores, nomeadamente em contexto de prática pedagógica, como forma de promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de «fomentar mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feed-back entre membros das comunidades de aprendizagem» (Sá-Chaves, 2000a, p.10).

De acordo com Sá-Chaves (2005), a consolidação e expansão desta estratégia resulta da sua coerência com 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» (p. 7), reflectindo a insatisfação sentida com o contributo dos métodos tradicionais, que não atendem aos processos e à autenticidade.

A mesma autora alerta para o facto de que só uma mudança conceptual nas lógicas que fundamentam as racionalidades subjacentes aos diversos paradigmas de formação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de supervisão, justifica uma mudança instrumental, referindo-se, portanto, a «novas filosofias que, integrando novas perspectivas e novos valores nas relações, exigem instrumentos mais complexos, mais dinâmicos e mais abrangentes para poderem ser, e tornar-se, responsivos à complexidade, dinamismo e abrangência dos próprios fenómenos» (2000b, p. 21), desempenhando uma «função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional» (p. 16).

Neste contexto, Alarcão (2003) define portfólios como «um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional» (p. 55), salientando duas das suas características: ser uma construção pessoal que faz deles peças únicas e peculiares e, por outro lado, ter como finalidade dar-se a conhecer, sendo que «a identidade é melhor compreendida não como essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro de uma pessoa à espera de ser

descoberta, mas antes como um fluido e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa» (Luwisch, 2002, citado por Sá-Chaves, 2005, p. 9).

Os portfólios apresentam-se como instrumentos explicitamente formativos, capazes de testemunhar não só os produtos decorrentes da formação mas essencialmente os processos, evidenciando, para além dos conhecimentos, os significados que o autor lhes atribui (Sá-Chaves, 2000b). Sá-Chaves considera ainda que

os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese de auto-desenvolvimento. (p. 15)

131

Desta forma, os formandos têm a possibilidade de se tornarem autores das suas próprias práticas, através da construção de soluções para os problemas com que se deparam, desempenhando um papel fulcral na construção da sua própria profissionalidade e na estruturação da sua identidade própria. A adopção desta estratégia na instituição de formação inicial de professores com quem temos vindo a colaborar conduziu-nos à formulação de outras questões:

- Como podem os portfólios contribuir para o processo de formação reflexiva dos professores?
- Quais as representações dos actores envolvidos, nomeadamente supervisor, estagiários e professor cooperante, relativamente à utilização desta estratégia?
- Que problemas e desafios nos coloca a construção de portfólios?
- Em que medida contribui a orientação e o apoio do professor cooperante, através dos portfólios, para o desenvolvimento profissional e pessoal dos estagiários?
- Em que medida a participação do professor cooperante nesta estratégia contribui para o seu enriquecimento pessoal e profissional?

A partir destas questões iniciámos uma investigação que pretende contribuir para identificar e caracterizar as implicações da participação do professor cooperante na construção dos portfólios reflexivos dos estagiários, alunos do quarto ano da licenciatura em ensino de professores do primeiro ciclo. Esta investigação foi orientada pelos seguintes objectivos:

- Analisar a estratégia de construção de portfólios reflexivos nos seus pressupostos, modelos e funcionamento;
-

- Conhecer a dinâmica de uma instituição de formação inicial de professores (Escola Superior de Educação), que utiliza portfólios reflexivos como estratégia de formação, supervisão e avaliação, incidindo nos seguintes aspectos:
 - as orientações que a instituição define para a elaboração dos portfólios reflexivos dos seus estagiários;
 - a dinâmica de partilha e de reflexão implementada;
 - a participação do professor cooperante no processo;
- Compreender em que medida a participação do professor cooperante na construção dos portfólios reflexivos pode contribuir para o desenvolvimento de competências reflexivas dos estagiários, fomentado o seu desenvolvimento profissional e pessoal;
- Compreender quais as implicações da participação do professor cooperante na estratégia em estudo, no processo contínuo da construção do seu próprio conhecimento profissional e pessoal.

Metodologia

Os objectivos a que nos propusemos levaram-nos a enquadrar o nosso estudo no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, privilegiando, portanto, o conhecimento e a compreensão do pensamento dos sujeitos da investigação, das suas crenças, representações, percepções e concepções, de forma a «perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem» (Psathas, citado em Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

O estudo de caso

O estudo de caso tem vindo a difundir-se enquanto estratégia de investigação nas Ciências Sociais, particularmente nas Ciências da Educação. Definido por Yin (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 216) como «uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados». Segundo Stake (1998, p. 11)

estudamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Baseando-se num estudo de caso, a nossa investigação alicerçou-se nos dados recolhidos através de entrevistas semi-directivas realizadas a todos os elementos que constituíam a tríade já descrita, efectuadas em dois momentos distintos da fase de intervenção da prática pedagógica das duas estagiárias (desenvolvida entre os meses de Janeiro e de Maio de 2006), e ainda na análise documental enquanto método de recolha e de verificação de dados, a partir da análise das respectivas reflexões escritas bem como das interacções estabelecidas pelas professoras que acompanharam o processo, a professora tutora e a professora cooperante.

Procurámos, portanto, a triangulação de dados na variedade de fontes de informação, nomeadamente as fontes teóricas, os dados recolhidos através das entrevistas realizadas e os dados resultantes da análise efectuada às reflexões escritas das estagiárias.

Contexto da recolha de dados

A professora cooperante

Com o curso de formação do Magistério Primário, licenciada em Ciências de Educação e Mestre em Psicologia Educacional, a professora, com dezanove anos de serviço docente no primeiro ciclo do ensino básico, exerceu alguns cargos relevantes no domínio da supervisão/formação de professores, nomeadamente:

- quatro anos de supervisão enquanto professora cooperante;
- dois anos enquanto docente destacada numa Escola Superior de Educação onde desempenhou funções de professora coordenadora de equipas de tutoria em Intervenção Educativa;
- no âmbito do Movimento da Escola Moderna, enquanto formadora de estágios, grupos de trabalho e oficinas;
- no âmbito de Projectos de Formação Contínua de Professores (três anos).

A professora tutora

Mestre em Ciências da Educação, tem como formação inicial o Curso Normal do Magistério Primário, tendo exercido funções docentes durante catorze anos no primeiro ciclo do ensino básico. Aquando da recolha de dados, na categoria profissional de professora adjunta numa Escola Superior de Educação, desde 1990, leccionava as disciplinas de Gestão do Currículo no curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo e coordenava e supervisionava as actividades de iniciação à prática profissional nos 2.º, 3.º e 4.º anos do curso, funções que desempenhava desde o ano lectivo 1997/1998 (ano de criação do curso).

As estagiárias

As duas alunas da Escola Superior de Educação frequentavam o quarto ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo. Os dados foram recolhidos no âmbito da Intervenção Educativa IV, a que nos temos vindo a referir como prática pedagógica ou estágio.

Objectivos da Intervenção Educativa

A informação que aqui transcrevemos é da autoria da equipa de tutoria responsável pela Intervenção Educativa IV da Escola Superior de Educação e foi partilhada e analisada com os professores cooperantes no início do ano lectivo.

Objectivos da Intervenção Educativa IV

- Compreender os modos de funcionamento das escolas do 1.º ciclo, as suas estruturas de gestão, os modos de organização de alunos e professores e demais actores da comunidade educativa, com vista à tomada de decisões no sentido da construção dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.
- Construir um projecto de intervenção para a turma de alunos do 1.º ciclo, tendo em conta, quer os normativos e orientações curriculares definidos para o ensino básico, quer o projecto curricular de turma do professor cooperante.
- Implementar o referido projecto, planeando e avaliando actividades de aprendizagem adequadas ao contexto.
- Seleccionar, organizar e construir recursos educativos adequados ao projecto de intervenção.
- Analisar e reflectir sobre a actividade realizada, no sentido da construção de um modelo pessoal de intervenção e de desenvolvimento profissional.

Funções da professora tutora

No âmbito da Intervenção Educativa IV, as funções da coordenadora da equipa de tutoria foram definidas do seguinte modo:

1. Organização e dinamização do *Seminário de Reflexão*, no âmbito do qual deverá ler, avaliar e devolver as reflexões semanais de todos os alunos;
2. Supervisão da prática pedagógica de todos os alunos:
 - Observação da prática pedagógica de todos os alunos; no mínimo 3 observações de cada aluno procurando distribuí-las ao longo da *Intervenção Educativa*;
 - Acompanhamento dos alunos e professores cooperantes na planificação e avaliação da prática pedagógica;
 - Identificação das necessidades de formação emergentes da intervenção educativa e organização de respostas adequadas ao contexto;
 - Organização e dinamização dos seminários realizados nas escolas;
 - Avaliação formativa dos alunos com base nas observações da prática pedagógica e nas reflexões individuais semanais realizadas sobre a mesma;
 - Gestão e regulação dos processos de articulação relacional entre alunos / cooperantes / tutores;
3. Atendimento semanal aos alunos na ESE;
4. Acompanhamento dos alunos na elaboração do Projecto de Intervenção e do Relatório Final;
5. Participação nas discussões orais de todos os Relatórios Finais, de forma a assegurar a equidade nos processos de avaliação e classificação;
6. Classificação dos alunos em conjunto com a equipa de tutoria;

7. Dinamização da formação continuada dos professores cooperantes, em situações formais e não formais;
8. Elaboração de relatório da avaliação do Seminário de Reflexão;
9. Funções de apoio logístico
 - Selecção de escolas e professores cooperantes;
 - Apresentação e negociação do dispositivo de formação com os professores cooperantes;
 - Organização de todos os elementos para elaboração do relatório de avaliação do PIMI e IEIV a entregar ao Departamento 15 dias após a afixação das pautas de classificação dos alunos.

Funções do Professor cooperante

De acordo com o protocolo estabelecido com a Escola Superior de Educação, os professores cooperantes assumem as seguintes funções:

Os professores cooperantes deverão criar condições para a integração dos formandos nas dinâmicas da escola e da sala de aula, favorecendo a sua inserção e apropriação dos modos de funcionamento e organização da escola, nomeadamente no que se refere ao Projecto Educativo, Projecto Curricular da Escola e aos princípios que orientam o Projecto Curricular da Turma.

Especificamente deverão:

- Colaborar na concepção do projecto de intervenção dos formandos, facilitando a recolha de informação relevante;
- Acompanhar o desenvolvimento do referido projecto nas dimensões pedagógica e institucional;
- Viabilizar a implementação do projecto de intervenção dos formandos, facilitando-lhes o acesso aos recursos disponíveis da escola;
- Estimular formas de organização curricular diferenciadas, de acordo com a diversidade dos alunos, apoiando a utilização de recursos e materiais diversificados;
- Planear, analisar e reflectir com os formandos as actividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas, as dificuldades sentidas, sugerindo alternativas;
- Participar nos cadernos de reflexão profissional dos formandos através do registo escrito, sempre que se julgue necessário e oportuno;
- Participar nos seminários de tutoria organizados nas escolas cooperantes, tendo em vista a avaliação e planificação de actividades;
- Participar na avaliação dos formandos, através da observação dos seus desempenhos, procurando registar procedimentos e atitudes de acordo com as orientações acordadas com a equipa de tutoria.

Procedimentos

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos da investigação usámos nomes fictícios (seleccionados pelos próprios) ao longo de todo o processo. A cada uma das entrevistas atribuímos um código de acordo com o quadro que se segue, onde consta também a respectiva calendarização.

		Inês (Professora cooperante)	Rita (Professora tutora)	Leonor (estagiária)	Matilde (estagiária)
1.ª entrevista	Data	13/03/2006	22/03/2006	08/03/2006	06/03/2006
	Código	EPC(1)	EPT(1)	EL(1)	EM(1)
2.ª entrevista	Data	30/06/2006	05/07/2006	05/06/2006	06/06/2006
	Código	EPC(2)	EPT(2)	EL(2)	EM(2)

Após a realização de cada uma das entrevistas procedemos à sua transcrição para o computador, procurando seguir, o mais fielmente possível, a expressão oral dos entrevistados. Este momento constituiu uma oportunidade para contactar mais uma vez com os dados recolhidos, já que esta transcrição foi realizada pessoalmente pela autora deste trabalho.

Posteriormente devolvemos os registos escritos das entrevistas aos entrevistados para que estes pudessem completar partes não perceptíveis na gravação e, caso considerassem necessário, completar ou alterar algumas declarações. As alterações realizadas pelos entrevistados centraram-se numa adequação dos códigos oral e escrito sob uma perspectiva gramatical. À transcrição final das entrevistas seguiu-se a leitura repetida e exaustiva dos protocolos como forma de preparar as fases seguintes do processo de análise, ou seja, procurando identificar categorias de análise emergentes do próprio processo. De seguida procedemos à categorização dos protocolos num processo contínuo de aferição ajustando as categorias, criando outras, ou ainda abandonando algumas, numa estratégia de adaptação imposta pelos dados emergentes.

A análise dos portfólios construídos pelas duas estagiárias no âmbito desta investigação integrou duas vertentes. A primeira relativa à análise das reflexões escritas pelas estagiárias à luz dos três níveis de lógica reflexiva propostos por Sá-Chaves (2000b):

- narração de episódios epistemicamente relevantes;
- reflexão sobre os factos narrados nos episódios;
- reflexão sobre si próprio (questionando os seus próprios papéis,

funções, desempenhos e concepções). A análise foi realizada de modo a identificar evidências nas reflexões escritas das estagiárias que pudessem ser associados a cada um dos níveis de reflexão enunciados. Procurámos ainda compreender de que forma as interações estabelecidas pela professora cooperante com as reflexões escritas das estagiárias, que constam dos respectivos portfólios, potenciaram o carácter dialógico destes instrumentos, criando novas oportunidades de aprofundamento dos níveis de reflexão registados.

Apresentação e análise de resultados

Antes de mais, importa referir que a riqueza do material recolhido constituiu um constrangimento neste nosso trabalho, tendo em conta que a emergência de temas aliciantes resultantes da nossa investigação foi uma constante. O deslumbramento causado contrastou com a insistente preocupação em não nos afastarmos dos objectivos a que nos propusemos.

Assim, optámos por abordar, no contexto deste trabalho, três questões principais:

- Os portfólios na formação de professores reflexivos
- Os portfólios reflexivos em contexto de prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante
- O professor cooperante

Os portfólios na formação de professores reflexivos

O estágio pedagógico representa uma realidade nova em relação à anterior fase curricular centrada na instituição de formação inicial (Universidade ou Escola Superior de Educação). Potencia o confronto com os dilemas que a acção pedagógica real suscita. Implica um processo de transformação dos saberes académicos disciplinares nos complexos saberes de ensino.

A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, fez eco da tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional e trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática, explicada por Schön, bem como a sua concepção de saber profissional como *artistry*, com a inerente capacidade de saber agir em situação. Esta abordagem concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão. (Alarcão, 2000, p. 17)

Em contexto de prática pedagógica, o desenvolvimento do formando alicerçado num processo de auto-reflexão, estimulado pela sua própria implicação no processo, pela consciência de permanente inacabamento e

pelo efeito multiplicador da diversidade que, anulando o efeito modelizador das regularidades, incentivam formas de crescimento individual divergente, pessoal e criativo, tal como defende Sá-Chaves (2000a), potenciado pela utilização dos portfólios reflexivos, parece-nos ter ficado reforçado com os resultados obtidos nesta investigação.

O papel de relevo atribuído à escrita reflexiva pelas estagiárias e pelas professoras foi por diversas vezes sublinhado, sendo considerada uma oportunidade para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. Indo ao encontro dos princípios defendidos por Miras (2000), que considera a escrita reflexiva um instrumento de tomada de consciência, de auto-regulação intelectual e de desenvolvimento e de construção do próprio conhecimento, encontramos no discurso das intervenientes desta investigação evidências que ilustram estes princípios, nomeadamente:

O escrito é estruturado e obriga-me a estruturar o pensamento e obriga-me a ir mais fundo, cada vez mais fundo nas razões pelas quais fiz isto e não aquilo, o que senti no momento que fiz, e, quando estou nesta análise exaustiva, estou-me a organizar até para situações futuras. (EPC1)

A escrita é mergulhar no pensamento e é ajudar a estruturá-lo. Portanto, quando eu escrevo vou mais além daquilo que eu penso, quando então é uma escrita mais conseguida, é um momento de aprendizagem porque eu não ponho no papel só aquilo que eu sei, eu acrescento-me sempre mais qualquer coisa. Para mim a escrita é isso, se não me acrescento fico muito insatisfeita. (...)

Tal como eu acho que os meninos aprendem escrevendo e reflectindo sobre a escrita, também acho que os professores e os adultos em geral aprendem pela escrita, ou seja, a escrita pode ser, não quer dizer que o seja sempre, mas pode ser uma ferramenta de aprendizagem fabulosa. Sobretudo se é uma escrita reflexiva... (EPC2)

A escrita ajuda-me a pensar como progredir e ajuda-me a não ficar ali estagnada nas minhas ansiedades e nas minhas angústias e nisso ajudou-me muito. (EL2)

(...) quando escrevo, organizo melhor o meu pensamento, tomo consciência dos hiatos, das falhas, das lacunas, daquilo que não fui capaz de explicitar; e, à medida que vou tomando consciência disso, vou naturalmente formando-me, ou auto-formando. (EPT2)

(...) é uma forma de aprender; é uma forma de problematizar. (EPT2)

De uma forma coerente, também as reflexões escritas reflectem os princípios enunciados nas entrevistas:

(...) sabemos que uma dose de inquietação devidamente moderada é fundamental para nos fazer avançar e também aqui a escrita é um bálsamo e um óptimo auxiliar do pensamento e, portanto, da construção do conhecimento da profissão. (Inês, 28/12/2005), interações a partir das reflexões de 8 a 30 de Novembro da Leonor)

Esta situação veio, de alguma forma, reforçar o sentido da escrita como instrumento fundamentalmente organizador do pensamento e de uma acção futura. Através da escrita (muitas vezes aliada a leituras de que sentia necessidade) pude tomar consciência de alguns aspectos da minha prática ou da prática da minha colega, para além das “conversas reflexivas” que fui estabelecendo com vários intervenientes deste processo. Essa constante tomada de consciência permitiu-me assim ir adequando a prática, melhorando estratégias de actuação e relativizar ansiedades, dúvidas e inseguranças. Sinto que a escrita me fez evoluir profundamente no modo como reflecto sobre o observado e sobre o vivido. (Reflexão final, Leonor)

139

Para além da escrita reflexiva dos portfólios enquanto forma de promover a estruturação do conhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas (Miras, 2000), consideramos que outras potencialidades destes instrumentos ficaram demonstradas ao longo da análise dos dados que recolhemos.

Sá-Chaves (2000a), ao comparar os portfólios com outros instrumentos tradicionalmente utilizados, os dossiers de estágio, atribui aos primeiros características que nos parece terem sido postas em evidência neste nosso trabalho, nomeadamente:

- Enfoque formativo – com um objectivo permanente de carácter formativo que, capturando a complexidade do processo de formação vivido pelo formando, e fazendo-o de forma contextualizada, permite ao observador compreender, na estrutura temporal e ecologicamente determinada, cada parcela de evidência que possa constituir-se como centro de interesse para o próprio processo.

Do ponto de vista do observador, ou professora tutora neste caso específico, ficou também clarificada a forma como os portfólios podem constituir uma mais-valia para o acompanhamento do processo de formação das estagiárias:

De certa forma, anulei-me no processo reflexivo mas estando sempre presente, eu acho que soube estar presente em todas as passagens e sou capaz de testemunhar quer as propostas delas, da

forma como as foram desenvolvendo, quer as dúvidas, os problemas e as inquietações que as atravessaram. Eu acho que no caso delas o meu papel foi de distanciamento próximo. (EPT2)

As próprias alunas tomaram consciência desse contributo:

Para a professora tutora eu acho que o caderno de reflexão permitiu ter uma visão mais global do nosso percurso, tendo em conta que ela só esteve cá nalguns momentos, provavelmente, se não fosse através dos cadernos, ela só teria uma visão fragmentada do que nós estávamos a fazer. (EL2)

Acho que a professora tutora tem uma boa oportunidade de ver o crescimento dos alunos. (EM2)

- Enfoque continuado – possibilidade de capturar dinâmicas de flutuação do crescimento do saber pessoal do formando. Quando cronologicamente organizado o portfólio permite comparações entre análises realizadas em diferentes momentos, facilitando a produção de inferências que, no próprio portfólio, podem ser cruzadas em fontes de informação diversificadas e nele constantes.

A capacidade que estes instrumentos demonstram na evidência do processo de crescimento das estagiárias é apontada pelas próprias nas entrevistas e ainda nas suas reflexões escritas:

(...) ajudam imenso a ver o percurso. Eu acho que o meu percurso também está evidenciado nos meus portfólios. Quando recorro aos meus primeiros trabalhos percebo que estão muito elementares e que houve uma evolução ao longo do portfólio. (EL1)

(...) permite ver o percurso e não uma parte (...) vê-se o processo e não os produtos, é isso que se valoriza e é isso que nós devemos praticar enquanto profissionais. (EL2)

Eu acho que o caderno dá uma visão global do que se passou e principalmente do nosso crescimento como futuros profissionais. (EL2)

A partir deste caderno posso ver a minha evolução como pessoa e como profissional porque acima de tudo, independentemente de ser um dos elementos da minha avaliação final, foi uma experiência que se revelou potenciadora para o meu desenvolvimento. (Reflexão final, Leonor)

Neste momento com um pouco de distanciamento da altura em que fui reflectindo para este caderno vejo que poderia ter sido

mais crítica, poder-me-ia ter apontado mais, podia ter sido mais minuciosa nas minhas apreciações. Contudo, acredito que cresci bastante graças a este trabalho consecutivo de reflexão. (Reflexão final, Matilde)

Esta posição é também partilhada pela professora cooperante:

Eu de facto deslumbrei-me com a escrita da Leonor. Não é a escrita enquanto forma, é a capacidade que ela foi conquistando, e isso é que é deslumbrante na formação, de olhar cada vez mais fundo e cada vez mais a cada pormenor. (EPC2)

Penso que a Matilde também evoluiu bastante. (EPC2)

É muito interessante ver construir um pensamento pedagógico, a uma jovem aprendiz de profissão, agora visto da perspectiva do professor cooperante. (Interações da professora cooperante relativamente às reflexões das terceira e quarta semanas de intervenção da Leonor, de 23 de Janeiro a 3 de Fevereiro, de 2006)

- Enfoque reflexivo – apresenta uma organização sustentada numa lógica reflexiva que, no formando, pode passar pelos seguintes níveis:
 1. Narração de episódios epistemicamente relevantes, no sentido de que, para o formando, constituíram momentos e oportunidades fulcrais de (re)construção do seu saber pessoal.
 2. Reflexão sobre os factos narrados nos episódios, identificando as suas múltiplas e possíveis causas, consequências e significados, sobre o papel dos contextos na determinação dos factos, sobre as funções e papéis desempenhados à luz de novas concepções. Enfim, sobre a hipótese sempre nova da construção de outros futuros mais reflectidos e mais aferidos no quadro da intercultura que a diversidade contextual garante.
 3. Reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão. Trata-se de um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também de reflectir metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, pode intervir praxicamente nos contextos e em si próprio estimulado a hipótese de devir.

Os portfólios reflexivos, tal como referem vários autores consultados ao longo do desenvolvimento deste trabalho (Alarcão, 2001; Alarcão, 2003; Grilo, 2002; Sá-Chaves, 2000b; Sá-Chaves, 2005) parecem contribuir de uma forma muito clara para a reflexão continuada das professoras em formação. As potencialidades dos portfólios enquanto instrumentos

potenciadores de uma prática reflexiva foram enfatizadas por diversas vezes por todos os sujeitos envolvidos nesta investigação.

No entanto, através da análise das reflexões escritas constatámos que a Leonor apresenta um maior número de reflexões que podem ser associadas ao nível três, aqui proposto por Sá-Chaves (2000a). Esta constatação parece evidenciar que as duas estagiárias envolvidas não apresentaram o mesmo nível de desenvolvimento reflexivo, muito embora seja evidente uma evolução bastante positiva em ambas.

Estas evidências são ainda partilhadas pela professora cooperante quando afirma:

Houve uma altura em que sugeri mesmo à Matilde para rever uma das suas reflexões em que eu achava que ela se defendia muito no seu estatuto de estagiária (...). Ela depois disse-me que não conseguia, que tinha muita dificuldade na escrita, que percebia que eu tinha razão mas a escrita para ela era muito penosa... Eu acho que também as pessoas têm timings e têm uma caminhada a fazer. Penso que a Matilde fez uma boa caminhada, porque a escrita dela sendo mais sintética, menos aprofundada, etc., acho que ela foi conseguindo problematizar mais e deslocar-se desta posição de estagiária. (EPC2)

Em relação à Leonor eu lembro-me de numa reflexão ter escrito que de facto não tinha nada a acrescentar e que a escrita dela é que me acrescentou a mim. Ou seja, acho que ela tocou tão fundo que me satisfizeram imenso aquelas últimas reflexões. Eu de facto deslumbei-me com a escrita da Leonor. Não é a escrita enquanto forma, é a capacidade que ela foi conquistando, e isso é que é deslumbrante na formação, de olhar cada vez mais fundo e cada vez mais a cada pormenor e era o pormenor de si própria, o seu olhar crítico sobre si, mas também a capacidade de olhar os meninos, de se questionar face à sua atitude com este ou aquele menino. (EPC2)

São diversos os factores que podem de alguma forma interpretar estas evidências. Por um lado, são vários os estudos que mostram que a predisposição para a reflexão e a capacidade reflexiva sobre as próprias práticas está, à partida, mais desenvolvida em alguns professores iniciantes que noutros (LaBoskey, 1994, 1995; Lyons, 1998; Rchert, 1990, citados por Grilo, 2002). Por outro lado, há que ter em conta que ser professor reflexivo é, antes de mais, uma forma de estar na vida. É algo que se aprende, não se ensina. Aprende-se através de um processo demorado, contínuo e orientado, recorrendo a múltiplas fontes e estratégias de formação (Grilo, 2002).

- Enfoque compreensivo – para além de uma selecção de informação e de documentos identificados com as melhores representações dos

skills, das destrezas instrucionais e/ou outras, das competências e das atitudes, os portfólios incluem também as dificuldades e os erros, as tentativas falhadas e os medos, os constrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos, enfim, a carga de afectos e de (des)afectos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais de formando e de formador.

O enfoque compreensivo dos portfólios reflecte o contributo dos pontos referidos anteriormente: o enfoque formativo, o enfoque continuado e o enfoque reflexivo.

O portfólio enquanto espaço de análise e reflexão acerca dos aspectos menos positivos surgidos ao longo da Intervenção Educativa foi referido pela Leonor, na primeira interacção escrita com a professora cooperante, como uma possibilidade de aprendizagem e de crescimento:

Contudo, e sem querer desculpabilizar os meus erros, proponho-me aprender com eles e a evoluir a partir deles (comentário da Leonor à interacção da professora cooperante de 20/11/2005)

Consideramos ter sido ainda evidenciado o valor dos portfólios enquanto estratégia privilegiada de estimular e potenciar processos de formação/ auto-formação, quer para formandos quer para formadores. Não podemos, portanto, deixar de sublinhar o portfólio enquanto lugar de co-formação, permitindo a expressão de cada um dos intervenientes e da sua subjectividade, mas, ao mesmo tempo, tratando-se de uma equipa, introduz uma certa exterioridade que possibilita o auto-distanciamento, a passagem da vivência à experiência, da experiência ao conhecimento através da reflexão, de uma forma partilhada.

Os portfólios em contexto de prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante

Na nossa opinião, este trabalho veio pôr em evidência, de um forma muito clara, o contributo que o professor cooperante pode vir a assumir na formação dos estagiários através da sua interacção com as reflexões escritas produzidas por eles. A valorização desse contributo foi verbalizada pelas duas estagiárias e ainda pela professora tutora, que considerou o cooperante como o verdadeiro supervisor da prática pedagógica.

Das diversas evidências que foram emergindo, importa sublinhar a forma como a Leonor caracterizou a relevância das interacções da professora cooperante ao considerá-las um contributo para a andaimação da sua aprendizagem.

O termo *scaffolding* traduzido como andaimação, ou seja, “colocar andaimes”, tem vindo a ser utilizado na psicologia da educação e foi

desenvolvido para caracterizar a forma como os adultos apoiam a participação activa das crianças nas interacções sociais em que ainda não têm competência para participar sozinhas. Espera-se que o comportamento do adulto seja contingente ao comportamento da criança de forma a que o controle nesta tarefa conjunta seja gradualmente transferido para a criança à medida que esta se torna mais capaz de conseguir realizar a tarefa por si mesma.

Segundo Vasconcelos (1999), Wood et al (1976) são os primeiros a introduzir esta metáfora e definem-na como «as intervenções dos adultos de índole tutorizada, as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa» (p. 12). Acrescenta ainda que a «noção de *scaffold* implica o contínuo ajustamento dos andaimes colocados para corresponder aos avanços e necessidades da criança» (p. 12).

Vasconcelos (1999) transpõe o conceito de *scaffolding* para o âmbito da supervisão, afirmando que

recorrendo à imagem dos andaimes, este processo implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja “pronto”, isto é, até que o andaime se torne desnecessário. A supervisão deixa de ser relevante quando o indivíduo ou o grupo se tornaram capazes de funcionar autonomamente. Este conceito de supervisão como “scaffolding” implica que a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente da ajuda necessária. Por exemplo, construir o “scaffolding” pode implicar: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar directamente, para que os formandos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa. (p. 20)

Sintetizando, Vasconcelos (2007) define a colocação de andaimes, em Pedagogia, como «um “ofício de paciência”, é um trabalho de tecedeira ou de tecedor, um exercício de colaboração. É um projecto profundo de criação e de atenção. De mestria.» (p. 20)

Neste nosso trabalho, e como já referimos anteriormente, a metáfora “colocar andaimes” é referida inicialmente pela Leonor (estagiária 1) referindo-se às interacções estabelecidas pela professora cooperante como forma de ajudar a aprender com os seus próprios erros:

(...) Contudo, e sem querer desculpar os meus erros, proponho-me aprender com eles e a evoluir a partir deles utilizando-os, como diz a professora Teresa Vasconcelos, como pequenos andaimes para

alcançar um patamar superior e que no fundo é aquilo que tentamos instituir na prática. Para isso considero então fundamentais as interações que a professora vai estabelecendo connosco através destas partilhas.

Obrigada por esta experiência. (comentário da Leonor à interação da professora cooperante de 20/11/2005)

Também a professora tutora considera a dinâmica de interações estabelecidas com a professora cooperante uma forma de andaimar o processo de aprendizagem das estagiárias:

Os verdadeiros “andaimos” estão vocês a montá-los e é com vocês que eu conto também para me ajudarem a aprender para poder andaimar e participar com os outros grupos. Às duas obrigada. (interação da professora tutora, comentando as interações estabelecidas entre as reflexões da Leonor e a professora cooperante, 25/11/2005)

Parece, portanto, evidente, que nesta experiência as interações estabelecidas desempenharam um papel fundamental (os andaimos são obviamente indispensáveis em qualquer construção) no processo de desenvolvimento das estagiárias.

Parece-nos ainda que se constata o potencial formador dos portfólios também para os professores envolvidos:

Trata-se de uma formação em cooperação: vocês porque estão na descoberta da profissão e eu porque continuarei, até ao fim da minha carreira profissional, à procura de formas cada vez mais congruentes com os princípios que defendo e, como pessoa, numa permanente descoberta de mim mesma, neste percurso infundável que é o auto-conhecimento. (Inês, interação com a reflexão da Leonor, 20/11/2005)

O que sinto é que tenho muito pouco a acrescentar à vossa escrita e sobretudo tenho muito a aprender convosco. (...) Os verdadeiros “andaimos” estão vocês a montá-los e é com vocês que eu conto também para me ajudarem a aprender para poder andaimar e participar com os outros grupos. Às duas obrigada. (interação da professora tutora, comentando as interações estabelecidas entre as reflexões da Leonor e a professora cooperante, 25/11/2005)

O professor cooperante

A necessidade da formação especializada defendida por autores como Vieira (1992), Sá-Chaves (2000b), Rodrigues (2001) e Formosinho e Niza (2002) foi referida pelas professoras cooperante e tutora. Esta defende

mesmo a criação de um novo estatuto para o professor cooperante que lhe conceda, por um lado, o direito de ser efectivamente reconhecido pelas funções que desempenha enquanto supervisor da prática pedagógica e, por outro lado, o dever de investir na sua própria formação especializada.

A professora tutora fez referência a dois tipos de formação: informal e formalizada. Relativamente a esta última, a professora aponta algumas formações pontuais que a sua instituição tem vindo a disponibilizar aos seus professores cooperantes, mas reconhece a necessidade de um maior investimento nessa área.

O nosso ordenamento jurídico reconhece, desde 2007, as funções do professor supervisor cooperante como tarefas de especialização docente que deverão, portanto, ser precedidas de especialização.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 publicado a 22 de Fevereiro vem clarificar algumas questões, nomeadamente quanto à selecção dos professores cooperantes designados nesta publicação como orientadores cooperantes. No artigo 19 pode ler-se

3 - Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

4 - No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

Parece portanto ser a formação especializada dos professores cooperantes / orientadores cooperantes uma área a necessitar de urgente investimento por parte das Instituições de Formação de Professores. No entanto, apesar de constituir um dos critérios de selecção, a formação especializada não constitui ainda um requisito obrigatório tal como defenderam as professoras neste nosso trabalho.

Por outro lado, esta nova legislação aponta para a necessidade de formação dos professores mas não introduz nenhuma contrapartida, tal como defendeu a professora tutora, especificamente ao nível da criação de um estatuto próprio com efeitos na progressão da carreira destes professores supervisores.

Este Decreto-Lei refere ainda no mesmo artigo:

5 - Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloquem para participar em acções de formação e reuniões promovidas por aquele

no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Esta posição parece-nos não evidenciar um efectivo reconhecimento das funções que estão aqui em causa nem ser suficiente para atrair professores para a colaboração na formação de novos profissionais.

Conclusão

147

Pretendemos com este trabalho aprofundar o conhecimento dos portfólios reflexivos enquanto instrumentos formadores ao serviço da supervisão pedagógica e, simultaneamente, explorar as implicações da participação do professor cooperante nestes instrumentos, através de interacções com as reflexões escritas dos estagiários.

Os resultados parecem apontar no sentido da valorização dos portfólios reflexivos, em contextos de supervisão, enquanto estratégia formativa facilitadora de processos de consciencialização e, consequentemente, do desenvolvimento de competências reflexivas e metacognitivas.

Julgamos, portanto, sair reforçado deste estudo o contributo dos portfólios reflexivos para o desenvolvimento da flexibilidade crítica dos professores em formação.

No que se refere a limitações destes instrumentos, confirmando o que havíamos registado aquando da revisão da literatura, o tempo necessário para a sua implementação parece ser o seu principal constrangimento, tendo sido apontado pela professora cooperante e pela estagiária 2.

Foi ainda apontado como limitação destes instrumentos o facto de serem sujeitos a uma avaliação. No entanto ambas as estagiárias afirmaram ter conseguido ultrapassar esta condicionante, assumindo a procura de uma autenticidade na escrita que lhes permitiu avançar no seu percurso de desenvolvimento e, de aprendizagem. Ambas destacaram o enfoque no processo dos portfólios enquanto instrumentos de avaliação.

Decorrente da crença que partilhamos com Sá-Chaves (2000a) de que, numa dimensão formativa, como a que associamos ao estágio pedagógico, «supostamente transformadora das pessoas comprometidas na acção, referimo-nos às que, sendo suposto estar nela para serem formadas são, frequentemente, formadoras e também às que, estando para formar são, também, frequentemente formadas» (p. 37), questionámos, ao longo da nossa prática, o não envolvimento do professor cooperante no desenvolvimento dos portfólios reflexivos, sendo este um supervisor privilegiado da prática pedagógica dos estagiários.

Em nossa opinião, os resultados obtidos e apresentados neste estudo evidenciam a relevância que as interacções do professor cooperante

podem vir a assumir nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estagiários. Tal como defendem Amaral e Sá-Chaves (2000), esta investigação aponta para a necessidade de se partilharem as reflexões «dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes» (p. 84).

Assim, importa referir que as convicções que nos levaram a enveredar pelo estudo dos portfólios reflexivos foram tornadas evidências ao longo desta investigação, nomeadamente, o acreditar nos portfólios enquanto espaços de co-construção do conhecimento, enquanto estratégia de autoformação cooperada, envolvendo os professores em formação inicial que, através de um processo contínuo de reflexão, dão os primeiros passos num longo caminho sempre inacabado de emergência de nova informação e de novo conhecimento e, ainda, os professores da equipa pedagógica (cooperante e tutor), cujo desenvolvimento implica um processo de formação permanente. Parece-nos, portanto, que este trabalho veio confirmar que, ao vedarmos ao professor cooperante o acesso e a possibilidade de interagir com as reflexões dos seus formandos, estamos a desperdiçar uma oportunidade única de formação e de crescimento para todos os sujeitos envolvidos na tríade pedagógica: estagiário, professor cooperante e professor tutor.

Este estudo permitiu-nos ainda olhar para as funções do professor cooperante numa outra perspectiva. Possibilitou-nos compreender melhor o seu papel de formador dos estagiários e a necessidade de assumir verdadeiramente esse desafio. Desafio este que implica uma responsabilização acrescida que requer, em nossa opinião e na opinião das professoras envolvidas no nosso estudo, uma formação especializada como um pré-requisito. Se objectivamos uma educação de qualidade não podemos descuidar a formação destes agentes e o reconhecimento do seu contributo para a formação de novos profissionais.

Importa frisar que na base dos resultados deste estudo esteve o desempenho desta professora / formadora / supervisora em particular, e na relação que esta estabeleceu com as duas estagiárias, em nossa opinião, assente na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento.

Tendo sido nossa intenção captar, na perspectiva dos sujeitos da investigação, a dinâmica implementada e desenvolvida bem como os seus pressupostos, assumimos a nossa subjectividade enquanto investigadores, em todo o processo desenvolvido.

Esperamos que este estudo tenha reforçado, por um lado, as potencialidades dos portfólios reflexivos enquanto estratégia de formação, e, por outro, que seja um contributo para que novos professores cooperantes se aventurem a participar nestes instrumentos, assumindo efectivamente as suas funções enquanto formadores, e ainda como forma de investir na sua própria

formação.

Por último, pensamos ter contribuído para se caminhar no sentido de olhar e pensar os professores cooperantes de uma nova forma, valorizando o seu papel na formação de novos professores.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão do Professor: da História da Profissão Professor ao Histórico Profissional de cada Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alegria, M. F., Loureiro, M., Marques, M. A. & Martinho, A. (2001). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a Formação de Professores. Extraído da Internet em www.crup.pt/Documentos/PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf.

Amaral, M. J., Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. Em Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Anderson, R. S. & DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 23-31.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). *Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Recursos de Formação Inicial de Professores*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grilo, J. (2002). *Portfolios Reflexivos na formação inicial de professores*. Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Miras, M. (2000). La Escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca do que le se escribe. *Infância e Aprendizaje*, 89, pp. 56-80. Universidad de Barcelona.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C. & Cruz, I. (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Extraído da internet em www.crup.pt/Documentos%20PDF/forminicialqualidade.pdf.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Extraído da internet em www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, XV, 2: 5-26.

Vieira, F. (1992). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Resumo

O presente texto reporta-se a um trabalho de investigação que pretendeu explorar as implicações da participação do professor cooperante nos portfólios reflexivos elaborados pelos alunos em contexto de prática pedagógica. Os instrumentos a que nos referimos têm vindo a ser adoptados em algumas instituições de formação inicial de professores, especificamente em contexto de prática pedagógica, enquanto estratégia de formação, supervisão e avaliação. Foi nosso objectivo compreender em que medida a participação do professor cooperante pode contribuir para o desenvolvimento de competências reflexivas dos estagiários, fomentando o seu desenvolvimento profissional e pessoal e, ainda, as implicações para o próprio. Para tal propusemo-nos acompanhar uma equipa de estágio, designada por tríade, que incluiu duas estagiárias, a professora tutora e a professora cooperante, no seu processo de implementação da construção partilhada de portfólios reflexivos. Através da análise de entrevistas realizadas a todos os elementos da equipa de estágio, bem como dos portfólios reflexivos das duas estagiárias, pretendemos capturar o sentido atribuído por cada um deles a esta experiência. Os resultados obtidos evidenciam o valor dos portfólios enquanto estratégia potenciadora de processos de formação partilhada, perspectivada como um processo contínuo de problematização das práticas profissionais e de desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Prática pedagógica, supervisão pedagógica, reflexão, portfólios reflexivos, avaliação, desenvolvimento profissional e pessoal do professor

Abstract

The present work was developed in the context of a research study that explored the implications of the participation of the cooperative teacher in reflective portfolios made by student teachers in primary school classrooms. Portfolios have been used as strategies for training, supervision and evaluation in several initial teacher training institutions, specifically in the context of practicum. Our goal was to understand how participation of cooperative teachers may help student teachers to develop reflective competencies, helping their professional and personal development, and at the same time, the implication for the cooperating teacher herself. Therefore, the first author followed a team of practicum (triade) that included two student-teachers, the university supervisor and the cooperative teacher in their process of shared construction of portfolios. Through interview analysis as well as analyzing the portfolios of the two student-teachers, it was captured the sense-making of each subject to this process. The results show the value of portfolios as a strategy that contributes to a shared formation process, as a continuous process of problematizing professional practices and competencies development.

Keywords: pedagogical practicum; pedagogical supervision; reflective portfolios, evaluation, personal and professional development of the cooperant teacher.