



JORNADAS E-PORTFOLIO
Santiago de Compostela
Noviembre 2009
Red Portfolio Electrónico

O (e)portfolio reflexivo como estratégia de formação

Daniela Gonçalves (daniela@esepf.pt)

Rui Ramalho (ruiramalho@esepf.pt)

E.S.de Educação Paula Frassinetti -Porto-

RESUMO

Enquanto lugar privilegiado de formação, com uma tradição e uma identidade organizacional próprias, a universidade ocupa uma posição fundamental na afirmação de uma vontade educadora, interagindo e co-responsabilizando-se solidariamente em todos os contextos pedagógicos. Para isso precisa activar os seus modos de reflexão, multiplicando-os e reinventando-os.

O trabalho que pretendemos apresentar inscreve-se no âmbito da formação inicial de professores e centra-se no pressuposto de que o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores estagiários se pode promover através do desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, assente na elaboração de (e)portfolios reflexivos, enquanto processo de (re)construção gradual de conhecimento, de transformação das práticas e dos contextos, de emancipação profissional e de inovação pedagógica.

A investigação realizada e o cruzamento dos dados recolhidos ao longo do processo possibilitam a apresentação de uma análise transversal, tendo em conta as seguintes dimensões:

- Compreensão e importância da elaboração de (e)portfolios individuais, dos contributos da formação em contexto e do respectivo modelo de supervisão educativa para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes;
- Reconhecimento da importância dos processos supervisivos de diferenciação quer na intervenção pedagógica, quer na construção dos (e)portfolios;
- Identificação das principais dificuldades e quais os suportes mais valorizados nos processos de construção de (e)portfolios.
- Aprofundamento do conhecimento acerca das potencialidades da metodologia (e)portfolio para os estudantes.

Pode, ainda, referir-se que a elaboração de (e)portfolios reflexivos se apresenta como uma estratégia que se articula coerentemente com uma filosofia de formação reflexiva, humanista e ecológica e com um modelo de supervisão integrador das dimensões formativa, avaliativa e supervisiva adequados à promoção do desenvolvimento consciente, global e progressivo dos professores quer como pessoas, quer como profissionais,

respeitando e relevando a sua especificidade, singularidade e identidade próprias. A intencionalidade pedagógica e a inovação são, assim, os denominadores comuns a todos os níveis da organização e gestão deste estudo.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA FILOSOFIA DE FORMAÇÃO REFLEXIVA, HUMANISTA E ECOLÓGICA

A formação de profissionais, e neste caso, a formação de professores, tem vindo a apresentar, ao longo do tempo, uma evolução significativa, numa contínua aproximação às percepções da realidade social. Tomar-se-á a perspectiva de Zeichner (1993) quanto às diferentes tradições que se têm verificado no âmbito da formação de professores.

Embora tenham sido pensadas para o contexto da realidade americana, farão algum sentido no contexto português. Proporciona-se, deste modo, uma análise mais aprofundada das mesmas que poderá ajudar a compreender o que têm em comum as propostas de hoje e o que as distancia. As várias tendências observadas nesta área assumem características diferentes apesar de não serem mutuamente exclusivas e sempre reflectiram, muitas vezes implicitamente, vários graus de compromisso e adesão a diferentes tradições de prática (Zeichner; 1993).

Segundo o autor, a tradição académica corresponde a um tipo de orientação da formação de professores que acentua o papel do professor enquanto académico, ou seja, percebido como o especialista das matérias e conteúdos de ensino, assumindo variações de acordo com as disciplinas a leccionar e do conhecimento actualizado em cada uma delas.

Os defensores desta orientação foram os maiores opositores aos primeiros programas para a preparação de professores do ensino básico e secundário nas universidades dos EUA, que entretanto começaram a surgir, e que defendiam a ideia duma formação sólida em Letras, complementada por um período de prática de aprendizagem numa escola, para melhor preparar os professores. Os críticos académicos acusavam esses programas de superficialidade intelectual, o que interferiria na formação académica. Para eles, o mais importante na formação de um profissional da educação seriam os conteúdos a leccionar. Citando Grossman, Zeichner (1993) afirma que o saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de a ensinar.

O mesmo autor refere ainda a tradição de eficiência social que sublinha uma abordagem geral da formação, incidindo na aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis. Essas capacidades que os futuros professores têm de desenvolver são, desde logo, especificadas. Numa tendência com estas características, o desempenho em vários domínios é considerado a medida mais válida da competência para o ensino e os critérios utilizados para o medir são também explicados. Esta tradição tem por base uma orientação behaviourista.

De acordo com a tradição desenvolvimentista, que teve as suas raízes no estudo da criança, valoriza-se a ordem natural de desenvolvimento do sujeito em formação, quer seja criança ou adulto, ou seja, o estágio de desenvolvimento do indivíduo é respeitado. Há três pressupostos nesta orientação: o professor enquanto agente naturalista, capaz de observar, cuidadosamente, num ambiente natural (a sala de aula), o comportamento dos seus alunos e de estabelecer um ambiente estimulante e propício à aprendizagem; o professor enquanto artista, com vastos conhecimentos na área da psicologia do desenvolvimento e que é capaz de orientar as actividades para as várias fases em que cada sujeito se encontra; e o professor enquanto investigador, promovendo uma atitude

experimental em relação à prática. A consciência das disparidades sociais deu origem a uma tradição de reconstrução social, fortemente influenciada por ideias progressistas, em que a escolaridade e a formação de professores surgem como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Considera-se a escola como o meio através do qual se asseguram oportunidades e são reparadas as injustiças sociais.

A convicção é a de que as pessoas devem ser preparadas para ter uma participação inteligente, interventiva e crítica na gestão das condições que pretendem para o seu futuro e, como tal, necessitam de estar munidas dos conhecimentos que lhes permitam influenciar os rumos dos acontecimentos.

Todavia, as críticas a esta tradição referiam que a escola não devia ser usada para promover um determinado programa social e que o importante era cultivar a capacidade para pensar criticamente.

Para além destas abordagens, Zeichner destaca ainda uma outra, a tradição genérica que defende o ensino reflexivo e a possibilidade de combinação das diferentes tradições. Não se atribui grande importância aos assuntos sobre os quais a reflexão deve incidir, aos critérios a ter em conta para avaliar a qualidade da reflexão ou ao facto das decisões dos professores deverem ou não contemplar uma crítica sobre os contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho. O enfoque é colocado na prática reflexiva intencional (entendida como sistémica) e que é determinada por objectivos de melhoria da qualidade da acção docente.

Existem tensões e contradições no seio de cada uma das tradições e os vários programas de formação não seguem de forma fidedigna esta ou aquela orientação. Pelo contrário, abrangem múltiplas características e todos reflectem de certo modo alguma concordância com diferentes orientações. Conforme Zeichner (1993:46), “as quatro tradições chamam a nossa atenção para diferentes aspectos do ensino e todos os formadores de professores se preocupam com as questões específicas acentuadas em cada tradição. É o grau de realce e o significado atribuído a estes vários factores que dá identidade aos programas de formação de professores”. “As diferenças ideológicas” permanecem e a tradição que orienta um determinado programa ajuda a estabelecer o enfoque que os formadores de professores dão a todas as outras.

O desenvolvimento conceptual na formação de professores foi, conseqüentemente, dando origem a diferentes perspectivas de supervisão educativa.

Para compreender os contextos reais de trabalho e decidir de acordo com as exigências situacionais, é preciso que o futuro professor desenvolva e construa esquemas flexíveis de actuação e de pensamento que lhe possibilitem fazer juízos em cada contexto singular e experimentar, reflectidamente as alternativas possíveis. Trata-se de tomar decisões específicas sobre a prática ecologicamente considerada.

A esta capacidade de lidar com a imprevisibilidade da prática, a este agir profissional, que envolve “processos artísticos e intuitivos” no âmbito de situações de “incerteza, instabilidade, de singularidade e conflito”, Schön (1983) chama criatividade. Entre nós, Alarcão (1996:13) explica que essa competência é “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”. Para Schön, esse exercício de inteligência que exige “actos de improvisação, estruturação e de saber” pode ser treinado e desenvolvido seguindo uma metodologia de aprender fazendo (learning by doing), em que o supervisor, para além de facilitador, é também treinador, companheiro e conselheiro. Nesta perspectiva

reflexiva, a abordagem “baseia-se no valor da reflexão “na” e “sobre” a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” que Donald Schön apelidou de “epistemologia da prática” (Alarcão e Tavares, 2003:35). Baseia todo o processo formativo no valor da “reflexão a partir da acção”, com vista aos processos de consciencialização conducentes ao desenvolvimento profissional.

É neste contexto que surgem, na obra de Schön, noções fundamentais como “conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção”. “O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um know-how inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada num know-how” (Alarcão, 1996:16,17). É um conhecimento “dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção”.

Os conceitos de reflexão na acção e reflexão sobre a acção não diferem significativamente para além da questão temporal (a primeira ocorre em simultâneo com a acção e a segunda retrospectivamente), como aliás Schön quis deixar bem claro. A reflexão na acção é o pensamento que tem lugar no decurso da própria acção, sem interrupção da acção, e tem efeitos significativos imediatos sobre ela; condiciona o pensamento no próprio momento da acção, ocasiona uma reflexão rápida sobre o conhecimento na acção, o que conduz a um novo pensamento e que afecta as decisões do profissional no mesmo instante em que age. A reflexão sobre a acção traduz-se numa análise retrospectiva, numa revisita à experiência concreta para a ver com um olhar analítico. Permite perceber a acção “a uma luz diferente da habitual” (Alarcão, 1996).

A reflexão sobre a reflexão na acção é uma actividade mental que ultrapassa as duas anteriores e resume-se a “um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. A reflexão sobre a reflexão na acção conduz o profissional à compreensão de futuros problemas e à descoberta de novas soluções, apoiando-o na determinação de acções futuras. É definida como meta-reflexão e leva “a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”.

Retomando Zeichner (1993), estimular a reflexão consciente sobre a experiência constitui hoje, por isso, um objectivo importante na formação de professores. É convicção de cada vez mais especialistas que a prática reflexiva desempenha um papel central no desenvolvimento da capacidade de encarar e responder a problemas, podendo constituir uma maneira de ser professor. Nesta abordagem, os futuros professores (estagiários) reflectem sobre a sua prática para a compreender, analisar e, se necessário, modificar. A capacidade de reflectir para, na e sobre a acção (Schön, 1983) permite-lhes orientar o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta orientação, exige uma interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, a (re)construção de saberes, usando uma singular imagem de construção circular em que a prática induz a teoria e a questiona. Pressupõe, também, um conceito de escola aberta às transformações individuais e sociais, que, por sua vez, dê lugar não só ao desenvolvimento da acção colaborativa, mas também compreenda o valor de um espaço e tempo sistémicos.

Nesse sentido, a supervisão de professores deve assumir também um novo papel consistente com as concepções acima defendidas. Uma das tarefas do supervisor será, portanto, a de facilitar a aprendizagem do professor estagiário, levando-o a tomar consciência do seu agir em situação, a reflectir sobre ele e a tomar decisões conscientes e progressivamente mais autónomas que melhorem a sua prática, bem como alertá-lo e

implicá-lo na assumpção, de entre outros, os seguintes princípios: Inovação pedagógica; Profissionalidade.

A literatura sobre inovação pedagógica, nos últimos anos, tem sublinhado, com diversas tónicas, a necessidade da ocorrência de um conjunto de condições organizativas que facilitem e permitam o bom desenvolvimento das inovações. Fala-se assim da necessidade de uma cultura, clima ou *ethos* escolar, que cultive o sentido de trabalho colectivo, crenças e expectativas comuns e partilhadas por todos, com o papel activo de todos os agentes educativos, como o conjunto de condições facilitadoras da inovação.

A Integração multiprofissional - agregando profissionais de formações distintas, não necessariamente docentes, numa única comunidade escolar, implica, necessariamente, um novo sistema de relações humanas e de articulação dos diversos papéis gerados.

Apesar de não ser o único meio formativo, a escola continua a desempenhar um papel relevante no processo educativo, competindo-lhe assegurar o prolongamento da estrutura familiar na formação pessoal e social dos alunos.

2. UM MODELO ABERTO E FLEXÍVEL DE SUPERVISÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme Alarcão (1995:5), no âmbito da educação em Portugal, o termo supervisão, foi adoptado com alguma reserva dada a conotação anglicista que lhe atribuía significados discordantes com valores de respeito e aceitação da pessoa humana, enquanto sujeito capaz de se responsabilizar pela sua auto-formação. A desconfiança advinha da atribuição de características que entre si integram concepções afins de “superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização”. Lentamente, a aculturação do conceito foi ocorrendo e hoje é-lhe reconhecida a carga semântica que transmite “a ideia de acompanhamento do processo formativo” (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, no final dos anos 90, com a expansão do conceito de *supervisão*, que deixou de estar limitado ao acompanhamento científico dos estágios em formação inicial de professores, o exercício superviso alargou-se à esfera de outras áreas profissionais tais como a Saúde, com especial evidência nos profissionais de enfermagem e a outros níveis de regulação da qualidade, como a supervisão pedagógica, curricular e institucional.

A formação especializada neste campo que, entretanto, foi surgindo e se foi intensificando, teve como consequência uma mais intensa expansão do conceito. Compreende-se então que, paralelamente à evolução das concepções e abordagens, também na esfera da educação e da formação de professores, se observe um considerável desenvolvimento. As novas tendências que dão relevância às dimensões auto-reflexivas e auto-formativas nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional influenciaram o modo como a supervisão era entendida e conferiram uma nova interpretação, valorizando a possibilidade dos profissionais investigarem a sua própria prática e de contribuírem, através de procedimentos de auto-questionamento e de auto-avaliação, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e dos consequentes efeitos sociais.

Não obstante esta evolução conceptual, este estudo centrar-se-á no quadro da supervisão da formação inicial de professores.

Clarificando o conceito, a supervisão é aqui entendida como “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993:28). Ou, como refere Alarcão e Tavares (2003:16), “como

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”. Destas duas noções complementares se depreende que a supervisão se desenrola num período de tempo continuado, em que o processo de desenvolvimento profissional se encontra intimamente ligado ao do desenvolvimento da pessoa, que se organiza em momentos de experimentação regulares, sobre os quais supervisor, professor cooperante e supervisando analisam e reflectem e que tem como objectivo o “desenvolvimento pessoal e profissional”.

É neste sentido que o termo é utilizado neste estudo, cabendo ao supervisor um papel essencial, como se verá mais adiante, e que se desenvolve em duas dimensões fundamentais: “a *dimensão analítica*, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a *dimensão interpessoal*, relativa aos *processos de interacção* (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica” (Vieira, 1993:29,30).

Para Sá-Chaves (1996:41) a Supervisão, “assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da (trans)acção interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxiológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes”. É uma tarefa de acção relacional que implica tanto a dimensão cognitiva como a dimensão operativa. Por outras palavras, é um tipo de conhecimento processual, o saber como, enquanto capacidade complexa, quer quando considerada como competência operativa cognitiva, quer quando considerada como competência epistemologicamente determinada para a acção e portanto pragmática. Desta forma, é uma prática que é indissociável da natureza dinâmica e contextualizada nos sujeitos e nas situações.

A supervisão joga-se na interacção entre a acção e o pensamento, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos, para além de compreender a relação professor cooperante-supervisor-supervisando que permitam a sua (trans)acção didáctica.

Tendo em conta os vários cenários supervisivos, consideramos que a abordagem ecológica, inspirada no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, se adequa ao paradigma sistémico.

Neste cenário ecológico, o desenvolvimento pessoal integra noções de socialização, constrói relações entre teorias pessoais e teorias públicas e analisa, em cada contexto, o que é “verdadeiro e justo” (Alarcão & Tavares, 2003). Ao futuro professor é proporcionada a possibilidade de vivenciar experiências diversificadas, de desempenhar novos papéis e interagir em contextos variados numa sucessão de etapas que farão parte do seu processo de desenvolvimento formativo e profissionalizante.

No seguimento do quadro evolutivo perspectivado por Alarcão & Tavares, o *cenário ecológico* pressupõe um programa de formação praticado num ambiente de diálogo construtivo entre professor cooperante, supervisor e estagiário em que todos buscam inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel crucial porquanto funciona como amplificadora da capacidade cognitiva.

Tendo como pressuposto a supervisão ecológica, propomos uma modelização sistémica, no quadro da formação de professores, envolvendo o professor cooperante, o supervisor e o estagiário, entendendo este tipo de formação como um modelo em aberto e flexível que permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a relações conscientes e responsáveis. Por tal, consideramos que é uma proposta de supervisão educativa na formação de futuros professores, tendo em conta o cenário ecológico, porque não só relaciona como integra o conhecimento, para além de todos os intervenientes, não esquecendo o (e)portfolio reflexivo como estratégia essencial de formação.

3. O (E)PORTFOLIO REFLEXIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

No seguimento das noções atrás expostas por Alarcão e Tavares (2003) relativas ao cenário reflexivo e integrador da formação de professores e ao tipo de supervisão *não standard* que lhe corresponde e que enquadram este estudo, procurar-se-á agora explicitar a estratégia (e)portfolio. Segue-se uma lógica que vai das questões mais abrangentes para as mais específicas do estudo, procurando esclarecer e fundamentar os princípios subjacentes à adopção da metodologia, relacionando-os com os duma formação crítica, reflexiva e autonomizante de professores.

O *(e)portfolio movement*, como é conhecido, mobiliza cada vez mais os agentes educativos e constitui tema com interesse crescente no âmbito da educação. A cada vez mais abundante literatura sobre o assunto aponta para a existência de muito debate acerca do que pode ser integrado no domínio semântico (e)portfolio, quais os contextos em que pode ser usado, quais os objectivos que pode servir e, ainda, de que modos pode ser elaborado.

O uso de (e)portfolios em educação tem vindo a aumentar em vários países da Europa, na Austrália, Canadá e Estados Unidos. Conforme Wade & Yarbrough (1996), nos EUA os (e)portfolios têm *tomado de assalto as escolas* e têm sido incluídos no sistema como alternativa à classificação, como um meio para avaliar ou como instrumentos de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Segundo Wade & Yarbrough (1996), existem várias interpretações acerca do que se entende por (e)portfolio, podendo significar desde um dossier de trabalhos acumulados de um aluno a um álbum de elementos pessoais. Pode ser um denso arquivo cheio de esboços variados ou uma pequena colecção dos melhores trabalhos cuidadosamente seleccionados. Tudo depende do propósito com que foi elaborado.

Como se verifica, os (e)portfolios têm vindo a ser usados com múltiplas finalidades, daí que possam sugerir, na verdade, referências distintas. O facto de uma grande diversidade de instrumentos ser etiquetada de (e)portfolio dificulta a tarefa de encontrar uma enunciação genérica. Existe uma certa confusão instalada devido aos diferentes modos como o (e)portfolio é introduzido e utilizado nas várias situações educativas. Na realidade, tal como Veiga Simão (2005) afirma, existe um certo risco de banalização da palavra (e)portfolio e a possibilidade de ela se tornar *ruidosa* no campo da educação, se não for incorporada numa perspectiva teórica consistente. Porém, não é tanto a forma que importa ou mesmo encontrar uma definição, mas antes desvendar-lhe o sentido, a coerência e a pertinência face às finalidades previstas em cada profissão ou situação particular.

Em Portugal, o (e)portfolio tem sido também progressivamente adoptado nos diferentes contextos educativos, públicos ou particulares, (jardins de infância, escolas básicas e

secundárias, universidades) e com objectivos relacionados com a apresentação de habilitações/competências ou como método de avaliação ou ainda como estratégia nos processos de formação reflexiva, com vista à aprendizagem e consequente evolução e desenvolvimento dos seus autores.

Tal como Sá-Chaves (2000:9) acentua, a sua utilização em educação constitui “uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade”.

3.1 (e)Portfolio e novas concepções de formação de professores

Inseridos, portanto, numa dimensão de desenvolvimento profissional e pessoal e no quadro duma profissionalidade reflexiva são, cada vez mais, reconhecidas as potencialidades dos (e)portfolios reflexivos sendo usados com múltiplos objectivos, visto tratar-se, conforme Sá-Chaves (2000:29) de “uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida”. Estes cenários de formação, congruentes com teorias actualizadas de ensino/aprendizagem e de avaliação formativa, assentam em determinadas convicções ou em teorias integradas e inter-relacionadas, a saber:

- as ideias subjacentes às perspectivas do *Construtivismo*, nas quais se pressupõe que cada formando aprende e atribui significado ao que o rodeia, ligando o que já sabe e experimenta ao que está a aprender, sobretudo quando o formador lhe coloca questões relevantes, encoraja a reflexão crítica e o auto-questionamento, valoriza o seu ponto de vista e avalia a aprendizagem de forma contextualizada e continuada;
- a *Negociação social e Zona de desenvolvimento proximal* - nesta perspectiva subentende-se que os formandos constroem significados e interpretações quando orientados por agentes mais experientes (o supervisor, no caso deste artigo. Não é, porém, negligenciável o potencial que a interacção social entre formandos apresenta no quadro das possibilidades de aprendizagem. O conceito de *Zona de desenvolvimento proximal* representa a diferença entre o que cada formando é capaz de fazer sozinho e o que ele pode fazer quando tem a assistência e o apoio de outros, o que sustenta e valida a importância dos processos de supervisão pedagógica. Daí que a criação de oportunidades para os formandos interagirem entre si seja de toda a relevância no sentido de possibilitar a ampliação dos quadros de referência na construção de significados acerca da experiência.

3.2. A utilização da estratégia – (e)portfolio: apresentação de um percurso...

O facto de a totalidade dos docentes utilizar a plataforma Moodle - plataforma eLearning (software livre, também conhecido como um Curso de Gestão System (CMS), ou Learning Management Systems (LMS) ou Virtual Learning Environment (VLE)), circunstância que a nossa instituição de ensino regista com agrado e que revela que os esforços de sensibilização e de formação do seu quadro de docentes tem produzido efeitos, potenciou, em grande medida, a utilização da estratégia (e)portfolio, bem como a interacção (constante) dos participantes implicados no processo. No sentido de

aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades da metodologia (e)portfolio para os estudantes, recorreremos a um percurso: o percurso da estudante Margarida...

A história na primeira pessoa dá voz e a perspectiva e uma das participantes a esta investigação. Escrever o texto do caso num estilo narrativo recorrendo às próprias histórias e narrativas da participante diz mais acerca da *história* de como a formação desta professora e do modo como o próprio processo de investigação foi desenvolvida. Conforme Bassey (2000), o texto narrativo é geralmente organizado por secções para facilitar a leitura e são apresentados por ordem cronológica, representando períodos.

Processo de desenvolvimento pessoal e profissional - a construção do (e)portfolio reflexivo

1. Período inicial da formação em contexto - sentimentos e expectativas

A Margarida inicia o seu estágio com entusiasmo. Na sua primeira reflexão, logo no início da sua formação, percebe-se alguma determinação e espírito de entrega. Vem com propósitos definidos e exprime consciência de que apesar de prever muito trabalho, se entregará ao projecto com dedicação.

O ano de estágio representa para mim a uma experiência como professora. Tal como todo o projecto a que alguém se dedica, também este ano que agora se inicia requer extrema dedicação e trabalho árduo. Este facto inegável conduz-me inevitavelmente a uma entrega total para que todos os objectivos a que me proponho se tomem realidade. (e portfolio, Setembro 2008)

Sente, naturalmente, alguma apreensão relativamente ao início da sua prática como professora e manifesta algumas preocupações sobretudo por questões relacionadas com planificação ou relacionamento com os alunos.

Entre as inúmeras preocupações que me assolam no momento, as aulas, mais precisamente, a fase de concepção, ocupa um dos lugares cimeiros. (...) Se o referido aspecto é dos que mais me preocupa, o centro de todas as minhas preocupações é o relacionamento interpessoal. A par do bom profissional atribuo igual importância ao ser humano. (e portfolio, Setembro 2008)

Perante este tipo de dificuldades, relacionados com o dia-a-dia de um professor sente, tal como as suas colegas, alguma ansiedade em relação ao estágio.

Face ao cenário que decorre na minha cabeça (...) desnecessário será dizer que o nível de ansiedade que de momento me persegue atinge os valores mais elevados na escala. (e portfolio, Setembro 2008)

Considera o período de formação, que está prestes a iniciar, como uma oportunidade de aprendizagem, revelando consciência de que se trata de um processo contínuo baseado em experiências através das quais aprenderá a ser professora, aprendendo, ou seja, praticando. Tem noção das dificuldades e do nível de exigência.

Porém, encara esse facto e a possibilidade de isso vir a causar algum cansaço com alguma firmeza.

Encaro este período em que vou entrar como um ano de aprendizagem contínua, que me dá a possibilidade de aprender a aprender. (e portfolio, Setembro 2008)

As suas expectativas são, por isso, bastante altas. Espera poder evoluir nas vertentes pessoal e profissional e conseguir um crescimento sustentado, não obstante ter conhecimento do conjunto de sensações múltiplas que normalmente envolvem um processo de estágio.

Para este ano espero crescer profissional e pessoalmente e dar apenas passos em frente no caminho longo que tenho para percorrer. Para tal, espero retirar lições não só do meu desempenho como também das minhas colegas para que uma evolução significativa possa ocorrer. (e portfolio, Setembro 2008)

2. Compreensão inicial dos objectivos da estratégia

Tal como as restantes colegas, a Margarida aceita construir um (e)portfolio durante o período de estágio, em substituição do tradicional dossier. Dado não ter qualquer experiência sobre o desenvolvimento deste tipo de instrumento, reconhece a utilidade das noções teóricas fornecidas pela supervisora nos encontros do início do ano.

É verdade que é tudo muito novo e que estamos a construir tudo de raiz.

Discutimos muitas ideias subjacentes ao '(e)portfolio' em vários seminários, algo que me foi muito útil porque não começávamos a partir do nada, tínhamos já algumas bases, a 'teoria'. (e portfolio, Outubro 2008)

Para a Margarida, a teoria desempenha um papel importante na construção do conhecimento acerca do uso de (e)portfolios, não só na formação inicial de professores, como também nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Daí ter incluído, no seu (e)portfolio, um documento relativo a uma acção de formação a que assistiu este ano lectivo, explicitando a sua relevância - (...) *foi útil na medida em que ajudou a construir algumas ideias sobre (e)portfolios.*

3. Problemáticas identificadas ao longo do percurso

À medida que se aproxima o grande momento de iniciar a sua prática, principalmente do primeiro contacto com a sua turma de 3º ano, a Margarida experimenta uma multiplicidade de emoções. A proximidade da primeira aula é sinónima de grande expectativa e sente o nervosismo a aumentar, mas também a vontade imensa de começar.

Nos escassos momentos que antecedem a entrada na sala de aula perante uma turma são contraditórios os sentimentos que me assolam. Se, por um lado, me sinto ansiosa por ser a primeira vez que ocupo a posição de professora numa sala de aula, por outro lado, receio esse tão desejado momento. O motivo desse receio é precisamente a relação que irei estabelecer com os alunos. (e portfolio, Setembro 2008)

Numa outra reflexão de finais de Novembro, o desânimo é notório e a futura professora verifica que tem tido mais insucessos do que momentos bem sucedidos.

Sei que o percurso de um estagiário (principalmente), porque está a começar, é feito de altos e baixos. Neste momento, em relação à minha ainda curta trajectória, sinto que só tenho verificado mais baixos do que altos, infelizmente. (portfolio, Outubro 2008)

O caso de um aluno, em particular, motiva uma reflexão mais aprofundada. A futura professora toma consciência de que ele se tem tornado o centro das suas atenções. A utilização de várias estratégias pedagógicas no sentido de o envolver nas tarefas mais práticas da aula não tem surtido efeitos positivos.

Foi principalmente este episódio que motivou esta reflexão. O caso deste aluno é um dos que mais me tem marcado desde o início do ano, dado que exige de mim muita paciência e muito “tacto”. Pode dizer-se que provavelmente eu estou a dar demasiada atenção e importância a um só aluno... e até pode ser verdade. Quais as razões que eu apresentaria se tal me fosse apontado? Para mim, este aluno é o principal causador de distúrbios na aula; está constantemente a falar, é extremamente desmotivado e desinteressado, não trabalha na sala de aula, “contagiando” todos os que o rodeiam. Isto já para não falar das constantes provocações que ele lança aos colegas, as quais não ficam sem resposta, gerando um mau ambiente na sala de aula. (e portfolio, Novembro 2008)

4. Momentos de viragem – Descobertas e conquistas efectuadas durante o processo

As preocupações relacionadas com os seus alunos levam-na a procurar obter cooperação junto da professora titular de turma, solicitando um parecer sobre a turma. Nessa nota aquela professora escreve que os alunos são *pouco conformistas (com as regras da escola e da sala de aula)* e desinteressados na globalidade, *estão deslocados da realidade que era suposta para a sua idade, adoptando atitudes e posições dominadoras (...)* Com este pedido, a Margarida pretende obter informação acerca de *alguns aspectos* que, entretanto, a ajudam a *caracterizar a turma*, como afirma na nota explicativa na secção *“Caracterização da turma: indisciplina”* do seu (e)portfolio. Este tipo de atitudes evidencia responsabilidade e compromisso ético pela sua acção, sobretudo como educadora. Lentamente, a Margarida analisa os incidentes e vai apercebendo-se de que existe, na turma, um caso específico de desmotivação e indisciplina, por parte de um aluno, devido a problemas de insegurança, de repetidos insucessos e de receio de evidenciar dificuldades. O aluno tem, frequentemente, uma actuação destabilizadora que se propaga pelos restantes colegas. A professora analisa com cuidado as suas atitudes e conclui que têm origem no embaraço e constrangimento por falta de conhecimentos que ele, a todo o custo, quer evitar evidenciar.

No que diz respeito à aprendizagem, ele não colabora. Se peço para ler ou apresentar algum trabalho oralmente ou escrever no quadro, ele recusa-se. Nota-se, pelo pouco trabalho que ele desenvolve sob a minha ‘pressão’, que é um aluno com bastantes dificuldades. (e portfolio, Novembro 2008)

A sua primeira impressão, quando decide começar a preparar material para a construção do (e)portfolio, é de que houve pouca evolução. No entanto, durante o processo concreto de recolha de evidências do trabalho desenvolvido, conclui que, afinal, havia conseguido alguns progressos e que, por outro lado, também havia ainda muito trabalho pela frente. No momento em que tem de reflectir, de forma mais consistente, sobre o trabalho que tinha desenvolvido até ao momento, toma consciência da evolução alcançada, bem como das novas áreas de investimento que, agora, consegue identificar com mais clareza.

Mas a construção do portfolio veio-me provar o contrário. No fundo, o (e)portfolio obrigou-me a uma reflexão que eu ainda não tinha feito. A selecção de materiais e provas de desenvolvimento em qualquer campo fez-me constatar que, de facto, eu até já tinha alcançado alguns dos objectivos a que me tinha proposto e, pelo contrário, ainda tinha um longo caminho a percorrer para concretizar outros objectivos, ajudando-me, assim, a delinear estratégias futuras. (e portfolio, Janeiro, 2009) As fases de concepção de aulas são, para a Margarida, alvo de uma reflexão e análise cuidada. Procura delinear actividades que possam servir os objectivos que pretende atingir e exprime sempre muita vontade em experimentar novos métodos. É bem patente o entusiasmo com que se entrega à preparação das aulas para a turma, onde tenta pôr em prática estratégias de

desenvolvimento da oralidade. *Novo desafio... nova experiência. Foi assim que eu encarei desde o início estas aulas, obtendo esse precioso resultado. Aquelas aulas foram deveras relevantes, enriquecendo imenso o meu percurso de aprendizagem. O balanço geral é positivo.* (e portfolio, Fevereiro, 2009)

Tem noção que o seu papel é fundamental para o sucesso das actividades que pretende desenvolver e exprime satisfação pelo resultado obtido.

Estava consciente que esta seria uma aula que dependia muito do contributo dos alunos, mas que isso exigia de mim uma capacidade de saber ‘manobrar’ a discussão a partir dos dados que eles iam inserindo na discussão. Era um teste às minhas capacidades de intermediária, moderadora e/ou incentivadora ao qual eu considero ter passado. (e portfolio, Janeiro 2009)

Refere-se ao (e)portfolio como estratégia de desenvolvimento, valorizando-o como instrumento que promove atitudes de reflexão sobre a acção, instigando a novas acções. A reflexão que a construção do (e)portfolio promove, desempenha, portanto, um papel fundamental, quer na forma como se percebe a acção passada, quer na orientação que permite para a prática futura.

O aspecto que mais valorizo no (e)portfolio é a reflexão. Este instrumento ajuda, de facto, a reflectir sobre as acções e a delinear estratégias futuras. Nenhum dos aspectos contemplados no (e)portfolio aparece sem razão; eles têm um significado e valor único. É a necessidade de justificar a inserção de cada elemento que proporciona uma profunda reflexão sobre o modo como determinado objectivo foi conseguido. (e portfolio, Março 2009)

Tem uma noção clara das razões que fazem da construção do (e)portfolio um processo dinâmico: *acredito que o (e)portfolio de desenvolvimento do professor estagiário, essencialmente, esteja em constante construção e reformulação. Face a novas experiências, os objectivos de aprendizagem a que nos propomos vão variando dando, assim, a vários caminhos* (e portfolio, Maio 2009)

Os momentos de auto-questionamento sucedem-se. A Margarida analisa e problematiza as implicações da sua acção pedagógica, muitas vezes recorrendo a questões que coloca a si própria - *Relativamente à última aula assistida, o aspecto principal que ressalto prende-se com as questões: “Ficou o ponto gramatical bem explicado?”, “Introduzi bem o tema?”. Senti que os alunos não entendiam e ia explicando de modo individual.* (portfolio, Junho 2009)

Esse tipo de atitude de dúvida perante a sua acção, numa busca incessante de soluções, conduzem-na, muitas vezes, através duma conversa consigo mesma, às próprias respostas, orientando, de forma autónoma, o seu percurso.

Quase no final do programa de formação, em Junho, a Margarida tece conclusões sobre o seu trajecto e expõe as suas aprendizagens. Os inúmeros óbices com que se foi deparando são vistos como pequenos testes às suas capacidades. Conclui que embora, por vezes, pareça difícil encontrar o caminho e surjam muitos obstáculos, há sempre formas de os contornar para atingir os objectivos propostos.

Entendo o trabalho do professor como uma longa estrada a percorrer (...) É propor-se a um objectivo e explorar os melhores meios para os atingir. E dar passo pequenos para que no final se possa olhar para trás e visualizar um traçado com desvios para bicos sem saída, mas com muitas estradas secundárias, pelas quais enveredamos e que conduziram ao local pretendido. (e portfolio, Junho 2009)

A sua abertura à crítica construtiva e a aceitação do erro como essencial para a descoberta de si, são relevantes para a evolução verificada. Essa foi sempre a sua postura desde o início até ao final do programa de formação, tal como a própria afirma no final. (...) *num contexto de aprendizagem toda a crítica construtiva contribui para um crescimento pessoal e profissional.* (e portfolio, Junho 2009)

O facto do processo de selecção e discussão conjunta dos materiais para a construção do (e)portfolio não se ter iniciado desde o primeiro momento, ou seja, desde Setembro, parece ter deixado a Margarida insatisfeita, pelo facto de, neste momento, já não ser possível evidenciar todos os aspectos do seu crescimento.

Sinto que se começasse o ano lectivo a partir deste ponto o (e)portfolio tornar-se-ia muito mais completo, com todos os elementos justificados e claros e toda a aprendizagem devidamente evidenciada. Mas, como isso não é possível, resta-me pôr mãos à obra. (portfolio, Junho 2009)

A sua satisfação está relacionada com o processo, mas não com o produto, embora considere que o seu (e)portfolio tenha tido melhoramentos sucessivos: *Considero-me bastante satisfeita com o processo apesar do resultado ficar aquém dos meus objectivos e objectivos subjacentes à construção do (e)portfolio. Considero que a versão final é apenas uma pequena amostra daquilo que é um (e)portfolio e, conhecendo-os, reconheço que muitas das minhas intenções ficaram por concretizar. Não sinto a mesma insatisfação, contudo, quando comparo a primeira versão com a versão final. É uma diferença, na minha opinião, abismal que só prova que houve evolução na construção do meu (e)portfolio.* (e portfolio, Junho 2009)

Na sua opinião a estratégia deve ser usada no futuro, sobretudo, após a experimentação deste ano, dado que a supervisora estaria na posse de um maior conhecimento acerca do uso prático de (e)portfolios e, como tal, poderá oferecer um apoio ainda mais eficaz.

Esta é uma estratégia que eu aconselharia a futuros estagiários. O início da estratégia já teria como base ideias experimentadas neste ano lectivo, algo que facilitaria o apoio da supervisora na organização de ideias para a construção do (e)portfolio. (portfolio, Junho 2009)

Aos estagiários que venham a utilizar (e)portfolios na sua formação, aconselha-os a reflectir, desde cedo, sobre os problemas e/ou necessidades com que se vão deparando, no sentido de, mais facilmente, conseguirem definir os seus objectivos de aprendizagem e, conseqüentemente, decidir como deverão agir para os alcançar. Aconselha também muita organização - *Sabendo, à partida que o (e)portfolio deveria reflectir o percurso, o estagiário, para o tornar claro para o leitor deste documento, teria a preocupação e o cuidado de identificar desde cedo problemas e/ou necessidades, definir objectivos, implementar estratégias e analisar os seus efeitos* (e portfolio, Junho 2009).

Em síntese, o percurso de formação da Margarida esteve centralizado na busca de formas de combater a indisciplina e a desmotivação dos seus alunos. A construção do (e)portfolio parece não ter sido um processo alheio a toda transformação. Concluiu que antes de iniciar a construção do (e)portfolio, o tipo de reflexão que fazia era muito superficial, o que a levou a pensar que não tinha operado um crescimento satisfatório. A recolha e selecção de evidências para o 1º encontro para sistematização do seu (e)portfolio ajudou-a a perceber que, pelo contrário, até já tinha alcançado alguns dos objectivos a que se tinha proposto e, por outro lado, que ainda tinha um longo caminho a percorrer. Este momento fulcral, em que, pela primeira vez, analisou e procurou concretizar o seu (e)portfolio, permitiu-lhe delinear estratégias futuras. Esta foi uma ocasião de viragem para a Margarida. Percebeu, em cada um dos encontros em que o seu

(e)portfolio foi analisado colaborativamente com a supervisora e, às vezes, também com as colegas de estágio, quais as áreas em que ainda precisava de investir e quais os objectivos já alcançados. Conseguiu integrar teoria e prática, explicitar novas acções e responsabilizar-se pela sua aprendizagem. As sucessivas tomadas de consciência ajudaram-na a ver com mais clareza qual o trajecto formativo que tinha traçado e a verificar o que ainda faltava para o concretizar. A selecção de cada uma das evidências ajudou-a a justificar cada momento significativo, cada evolução. Desenvolveu, por isso, um gosto especial na sua construção sempre que observou e consciencializou progressos. A estratégia (e)portfolio reflexivo parece ter ajudado a Margarida a evoluir, proporcionando-lhe formas de perceber melhor o seu percurso. Esse tipo de visão especial sobre os acontecimentos relevantes da sua prática acontecia quando os objectivos se tornavam mais claros e concretos. No entanto, quando não se dedicava a um objectivo em particular, ou seja, quando as metas não tinham sido definidas, e conseguia pequenos sucessos ou mesmo insucessos dos quais não se apercebia, tinha dificuldades em os identificar como momentos de aprendizagem, o que parece ter origem no uso pouco contínuo do (e)portfolio.

As sugestões da estagiária, no final do estágio, apontam precisamente para a necessidade de uma construção e regulação sistemática.

4.- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, a formação com recurso à utilização da estratégia (e)portfolio integra estas convicções teóricas dado que pressupõe práticas que evidenciam o processo de construção de significados de cada futuro professor; constitui um acto colaborativo que requer interacção e apoio de outros; reconhece os estagiários como questionadores/investigadores da prática; evidencia o progresso dos estagiários ao longo do tempo, valorizando o desenvolvimento progressivo do conhecimento e da sua experientiação crítica; e leva os estagiários a reflectir sobre si mesmos e a auto-avaliar-se, promovendo a reflexividade.

Deste modo, os (e)portfolios reflexivos encontram-se ligados às novas concepções de formação de professores, uma vez que, definindo uma, também nova, filosofia de intervenção formativa, integra a acção reflexiva, crítica e consciente sobre a experiência passada e futura; pressupõe que o papel desocultador exercido pelo supervisor vai progressivamente diminuindo à medida que o futuro professor se descobre capaz de estruturar e (re)elaborar o conhecimento necessário por si próprio; valoriza a colaboração e assistência dos seus pares na construção desse conhecimento; e conduz a um tipo de avaliação mais genuína, por ser contextualizada e processual, em concordância com as perspectivas defendidas.

5.- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Alarcão, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores". In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora. (col.CIDInE).

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham and Philadelphia. Open University Press.
- Sá-Chaves, I. (1996). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos. Série Supervisão N°1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro
- Schön, D. A.(1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Veiga Simão, A. M. (2005). "O Portfolio como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto. Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wade, R.C., & Yarborough, D. B. (1996). "Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?". *Teaching & Teacher Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 63-79.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.