

**A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-HUAMBO E ISUPE EKUIKUI II NA PROVÍNCIA DO HUAMBO**

## UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

AUTORES: Anil Miguel Afonso Vila<sup>1</sup>Ana Alexandra Gonçalves Matos<sup>2</sup>ENDEREÇO PARA CONTATO: [anildovila@gmail.com](mailto:anildovila@gmail.com)

Data de recepção: 01-02-2017

Data de aceitação: 12-04-2017

## RESUMO

O debate sobre instrumentos de reflexão na Formação Inicial de Professores (FIP) tem-se desenvolvido na arena internacional. Apesar disso, em Angola quase não existe literatura sobre o tema. Por esta razão, propusemo-nos analisar a existência de conhecimento ou perceção de Instrumentos de Reflexão (IR) e a sua respetiva utilização na FIP no ISCED-Huambo e ISUPE EKUIKUI II na província do Huambo. Para tal, utilizámos uma metodologia quantitativa com recurso a análise estatística que envolveu medidas de estatística descritiva e inferencial, efetuadas através de SPSS. Para comparar os resultados utilizou-se o teste do Qui-quadrado. Constatou-se que os professores têm maior conhecimento/perceção do que os estudantes; quanto à utilização dos respetivos IR, a percentagem é mais elevada nos professores 19.6% vs 12.1% mas a diferença não é estatisticamente significativa  $\chi^2 (2) = 2.338, p = .311$ ; porém, apesar da diferença conclui-se que não existe utilização de IR nos cursos FIP, porque, sempre que os participantes foram inquiridos a justificar/especificar que instrumentos utilizavam, apresentaram categorias qualitativas que não respondem às frequências encontradas. O contributo desta pesquisa assenta em encorajar o ISCED-Huambo e o ISUPE-EKUIKUI II a utilizar os IR como elementos de metodologia ativa nas aulas, nas práticas pedagógicas ou estágios dos cursos de FIP.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação inicial de professores; instrumentos de reflexão; pedagogia.

<sup>1</sup> Membro pesquisador do Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETEAPS), docente colaborador do Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias no Huambo, Candidato a PhD pela Faculdade de Ciências sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>2</sup> Mentor e Professor do Departamento de Línguas Modernas, Culturas e Literaturas da Faculdade de Ciências e Ciências Sociais, Universidade Nova Lisboa e Pesquisador da CETAPS. Ela é a Coordenadora de dois Mestres em Ensino de Inglês. E-mail: [anagoma2@gmail.com](mailto:anagoma2@gmail.com)

## **THE USE OF REFLECTION TOOLS IN AN INITIAL TEACHER TRAINING COURSE AT HIGHER INSTITUTION OF EDUCATIONAL SCIENCES-HUAMBO AND ISUPE EKUIKUI II IN THE HUAMBO PROVINCE**

### **ABSTRACT**

The use of reflection tools in initial teacher training has been discussed around the world. Despite the international debate, there is no almost literature on the subject in Angola. This is why, we proposed to analyze the existence of knowledge/perception about reflective tools and their respective use in initial teacher training courses at ISCED-Huambo and ISUPE EKUIKUI II in the Huambo Province. For such, we used a quantitative methodology using statistical analysis that involved descriptive and inferential statistical measures performed through SPSS, and the Chi-square test was used to compare the results. It was found that teachers have greater knowledge/perception of reflection tools than students; as for the use of their respective reflection tools, the percentage is higher in teachers 19.6% vs 12.1% although the difference is not statistically significant  $\chi^2 (2) = 2,338, p = .311$ ; Despite this difference, we concluded that there is no use of reflection tools, because, whenever the participants were asked to justify/specify which instruments they used, they presented qualitative categories that do not respond to the frequencies found. The contribution of this research aims to encourage ISCED-Huambo and ISUPE-EKUIKUI II to use reflections tools as elements of an active methodology in the classes, in the pedagogical practices or curricular internships of the initial teacher training courses.

**KEYWORDS:** initial teacher training; reflection tools; Pedagogy.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos tempos os modelos de Formação Inicial de Professores (FIP) têm desenvolvido metodologias que se afigurem pertinentes e que saibam cabalmente responder aos problemas das complexas sociedades em que vivemos. É comum falar sobre formação reflexiva de professores (V. Zeichner, 1993, 2008; Alarcão, 1996, 2008), o que implica também falar de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas metodologias não devem basear-se na lógica tradicional de acumular informações de conhecimentos por parte dos estudantes, mas sim, serem encorajados a utilizar Instrumentos de Reflexão (IR) nas atividades promotoras e desenvolvedoras de iniciativas (Nogueira, 2013). Este estudo propôs-se identificar a existência de conhecimento/percepção sobre os IR e a sua respetiva utilização nos cursos de FIP no ISCED-Huambo e no ISUPE-EKUIKUI II na província do Huambo. Neste âmbito, para a prossecução da pesquisa colocámos a seguinte questão: Haverá algum conhecimento sobre os IR (Portefólios,

Diários...) no curso de FIP na cidade do Huambo? Se existe, é frequente a prática da utilização destes instrumentos naquele curso?

No contexto académico angolano e, em particular, na província do Huambo, não é comum o debate em torno da presente temática, mas na arena internacional o assunto tem ganho relevo. Estes instrumentos afiguram-se pertinentes elementos promotores de análise, síntese, generalização, comparação e autonomia na aprendizagem dos estudantes; instigando o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. São ainda úteis, como ferramentas para avaliação integral e sistemática e servem de base para as atuais metodologias ativas consignadas no âmbito da formação inicial reflexiva de professores. A literatura sobre a temática é vasta (V., por exemplo. Gianotto, 2008a, 2008b; Torres, 2008; Zeichner, 1993, 2008; Zabalba, 2011; Gutiérrez, et. al. 2012; Cotta, et. al. 2012; Nogueira, 2013; Silva, 2013; Kalk, et. al. 2014; Charréu & Oliveira, 2015; Gianotto & Carvalho, 2015; & Hashim, 2015). Este estudo pretende contribuir para a discussão da validade dos IR em Angola, por esta razão, a pesquisa concentrou-se na perspetiva de uma análise diagnóstica sobre conhecimento e utilização daquelas ferramentas pelos professores e estudantes num curso de FIP.

### *O portefólio*

Portefólio é uma expressão que vem da área das artes plásticas (Torres, 2008; Hilzendeger, 2013), etimologicamente pertence à língua italiana *portafoglio*, que quer dizer “recipiente onde se guardam folhas soltas” (Ceia, 1998, p.1). Já no campo das artes plásticas servia para designar a quantidade da coleção do autor, que demonstrava a sua produção (Hernández, 1998, p.99). Várias são as expressões que nascem na área das artes, e que posteriormente passam para o campo educacional com sucesso, e o portefólio não quebrou a regra (Hilzendeger, 2013). Atualmente utilizam-se muitos termos para designar os portefólios tais como: *Porta-fólio*, *Processo fólio*, *Diários de Bordos*, *Dossiê* e outros (Torres, 2008, p. 551). Também encontramos a ideia de webfólio (Torres, 2008), igualmente designado e-portfolio, que quer dizer “*electronic portfolio*”, ambos utilizados em programas de Formação de Professores (FP) (Hashim, Yasin., & Seman, 2014). Para a abordagem presente interessa-nos utilizar a terminologia mais comum, *portefólio*.

No campo educativo, e em particular na FP, o portefólio é definido como conjunto de documentos coligidos que envolvem as experiências pessoais, as ideias, as emoções, as atividades fora da sala da aula, as imagens que visam demonstrar as provas da competência adquirida, e as estratégias elaboradas para o sucesso da aprendizagem (Hernández, 1998). Para Hilzendeger, (2010) o portefólio vai além de um simples ficheiro, possibilitando a organização do trabalho da aprendizagem do estudante. Tinoco (2012)

considera-o como um IR sistemático que possibilita o diálogo constante entre o professor orientador e o estagiário, para facilitar a resolução de conflitos e de problemas de aprendizagem através das várias evidências compiladas, levando em conta os objetivos propostos inicialmente. Já Vaz e Prado (2014) definem-no como ponto de partida para uma reflexão através da demonstração das suas experiências e vivências. Para Costa e Cota (2014) é um instrumento de diálogo entre o estudante e o professor, que deve ser reelaborado e partilhado sempre que necessário, adotando diversas formas de interpretar as várias atividades em volta dos seus atores. Ceia, (1998) entende-o como o conjunto de resultados concretos alcançados pelo estagiário durante a sua atividade formativa.

Percebemos que o portfólio constitui, por si só, um IR e de diálogo entre estudante e professor, que possibilita visualizar os resultados da aprendizagem de forma objetiva através de um conjunto de documentos compilados; “representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou.” (Ceia, 1998, p. 2).

As políticas universitárias nacionais e internacionais de FP, têm trabalhado em busca de novas formas de desempenhar o processo de ensino e aprendizagem (Costa & Cotta, 2015), porque as atuais exigências das sociedades obrigam a repensar a educação, não só no ensino superior como nos demais níveis. A ideia subjacente consiste em abandonar a perspetiva tradicional que privilegiava a acumulação de informações pelo estudante, e adotar um modelo de formação reflexiva por competências cognitivas e relacionais (Faria & Casagrande, 2004), que permite “preparar o estudante para a dinâmica da contemporaneidade, que interfere nas condições da vida e de produção de conhecimento” (Costa & Cotta, 2015, p.574). As posições de vários autores têm convergido quanto à definição do portfólio, mas os seus propósitos têm variado em conformidade com os objetivos que se pretende alcançar. Assim, ousamos questionar: *Qual é o objetivo da utilização do portefólio?*

No leque de respostas encontradas, percebemos que, o portefólio é utilizado para aumentar a performance da aprendizagem do estudante através da utilização de atividades sistemáticas periódicas, para desenvolver a capacidade, talento e disposição para o pensamento crítico do estudante (Hashim, et al., 2014). Destacamos cinco objetivos que encorajam a utilização de portefólio:

The purpose of the portfolio is firstly to document the skill and knowledge through experience in professional practice. (...) Secondly, as a platform of communication between students (trainees), lecturers and mentors to each trainee. (...) Thirdly is professional development of trainees. (...) Fourthly, provide space room for the trainees student teacher to reflect and gain new

knowledge and experience. (...) Fifth, develop and document the process of gathering information in a systematic and professional manner (Hashim, et al., 2014, p. 1263).

Entende-se que o portfólio tem como propósito identificar as capacidades individuais dos estudantes e, por conseguinte, desempenha o papel de mediação na relação bilateral entre o professor-supervisor e o estudante-estagiário. Tem ainda como objetivo ajudar a rever o progresso e desenvolvimento das capacidades de cada estudante periodicamente; neste sentido, o portefólio proporciona uma oportunidade impar para o desenvolvimento dos estudantes e aumenta a sua performance no processo de aprendizagem. Este instrumento, pelo facto de compilar informações de forma sistemática, traz vantagens tanto ao professor-supervisor, como ao estagiário para autoavaliar o processo de ensino e aprendizagem e, por outro, avaliar o progresso e o grau do cumprimento dos objetivos proposto no princípio de cada jornada académica (Hashim, et al., 2014).

## DESENVOLVIMENTO

### *A utilização do portefólio na FIP*

A sua utilização na FIP como instrumento de reflexão é sugerida por vários estudos (V. por exemplo. Torres, 2008; Hilzendeger, 2010; Kalk, et al., 2014; Costa & Cotta, 2015). Neste âmbito, o portefólio como instrumento de práticas inovadoras, serve à FIP como parte integrante da aprendizagem dos professores-estagiários, com o propósito de contribuir para as boas práticas de aprendizagem (Costa & Cotta, 2015). Através desta ferramenta os estudantes são levados a pensar, analisar, sintetizar e avaliar “as informações que, geram ideias e tomam decisões com autonomia para no final aplicarem o conhecimento que estão adquirindo. De forma ativa e interativa, os estudantes passam a trabalhar numa perspetiva consciente e dinâmica de todas as” fases que compõem o processo de ensino e aprendizagem (Costa, Cotta & Mendonça, 2015, p. 584). Esta posição, também é defendida por Kraneekij e Khlaisang (2015) quando postulam que o portefólio é um instrumento que providencia oportunidade para os estudantes desenvolver a capacidade de análise, de síntese, de compreensão e desenvolver o pensamento crítico reflexivo no processo de ensino aprendizagem. O portefólio é um instrumento que tem como base metodológica o diálogo e a comunicação entre o professor e o estudante com a finalidade de desenvolver não só as capacidades reflexivas mas também, atitudes e capacidade (Costa, Cotta & Mendonça, 2013). Prosseguindo, os autores acrescentam que a finalidade deste seja levar o aluno a alcançar a autonomia na aprendizagem, através do fomento da análise crítico-reflexivo.

A posição defendida por Costa, et al, (2013; 2015) e Kraneekij e Khlaisang, (2015) parece-nos focar mais a esfera cognitiva, ao enfatizarem a síntese, a análise, o pensamento e a avaliação; entende-se que estas competências

permitem ao estudante ler o contexto em que está inserido, mas está demasiado concentrado no *conhecimento* e nas competências do *saber fazer*. Entendemos que, no âmbito pedagógico, este processo de reflexão não deve ser visto de forma isolada, deve incluir também as competências do *saber conviver*, e do *saber ser*, para abarcar a esfera afetiva do estudante. Vários estudos têm demonstrado que o portfólio facilita a reflexão no processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, dá lugar à metacognição (Gutierrez, et al., 2011). Este instrumento aumenta o rendimento académico (Ler Kalk, Luik, Taimalu & Thäht, 2014). Cota, et al., (2015) ao realizar um estudo sobre portefólios *crítico-reflexivos* confirmaram que este instrumento é propiciador de competências que ajudam o estudante a “aplicá-lo em situações novas, complexas e inéditas, de forma autónoma e responsável, o que demandará, o desenvolvimento do *saber fazer*, *saber conviver*, saber utilizar estrategicamente o conhecimento e *saber ser*” (p.576).

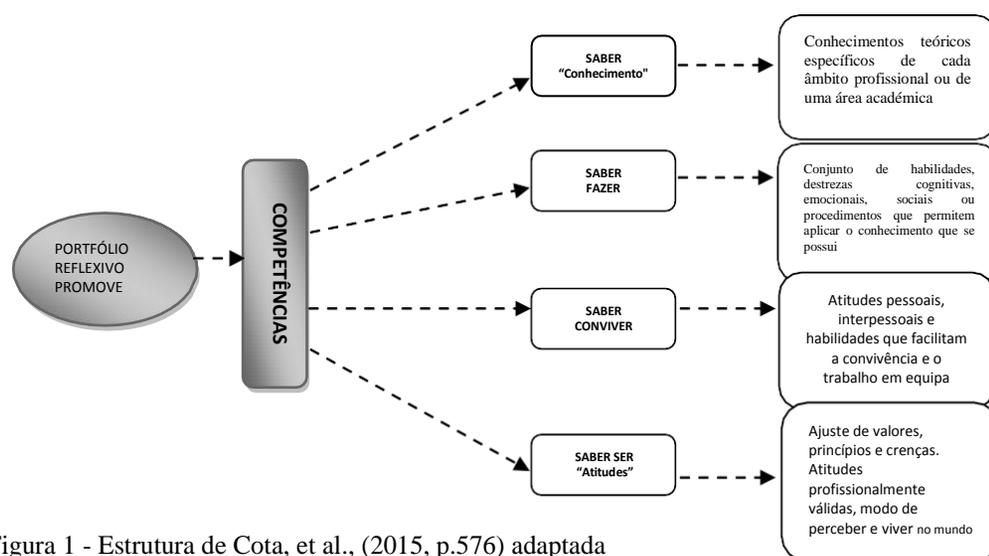


Figura 1 - Estrutura de Cota, et al., (2015, p.576) adaptada

O portefólio é assim, ferramenta que encoraja a aprendizagem reflexiva. Se no ensino tradicional o contexto era centrado no estudante como *sujeito passivo*, (Saviani, 1982) com o uso do portefólio o estudante passa a ser *sujeito-ativo-agente*. A aprendizagem sai da dimensão de depósito de conhecimentos ao aluno, para a compreensão da razão da aprendizagem, favorecendo maior autonomia, liberdade e promovendo a crítica-reflexiva no processo de aprendizagem (Cota, et al. 2015). Na utilização deste instrumento a avaliação não se centra na punição do erro, mas sim, olhar para o erro como uma oportunidade; o ambiente é modificado, e há maior transparência nos critérios da avaliação e na promoção da autoavaliação. Considera-se também a relevância do trabalho em equipa e a gestão de tempo. Portanto, neste processo o aluno deixa de aprender para obtenção de notas e subida de coeficientes de avaliação, mas sim, *aprende para a vida*, sendo este sujeito *ativo-agente*, transformador e construtor do seu próprio

saber (Costa & Cotta, 2014). Embora o portefólio seja uma ferramenta valiosa e com esclarecidas vantagens, os estudos têm apontado algumas desvantagens na sua implementação, no processo de ensino e aprendizagem, como as seguintes apontadas por Torres (2008):

1) Torna-se difícil a utilização do portefólio para alunos vindos de um sistema educacional que não privilegia o ensino autónomo e criativo; 2) o processo de autoavaliação para alunos vindos do ensino médio, pode ser uma dificuldade, visto que os alunos não estão acostumados a formular objetivos no processo de ensino aprendizagem; 3) a falta de preparação do professor que orienta esta ferramenta é apontada como uma dificuldade e pode levar o aluno a confundir o portefólio com uma coleção de materiais. O professor deve ter uma compreensão clara do processo, para ajudar o aluno na seleção e análise do material; 4) Sendo o objetivo desta ferramenta fazer com que o estudante perceba que ele é responsável pela sua aprendizagem, verifica-se dificuldade de organização da proposta que é posteriormente utilizada. Para Tinoco (2012) o portefólio, quando não é elaborado com a participação do aluno, pode tornar-se um instrumento acabado e rígido para armazenamento de documentos dos estudantes. Entende-se também, que a base para que os estudantes utilizem o portefólio com sucesso, depende da maneira como o professor o apresenta aos alunos (Torres, 2012). Finalmente, Mohd, et al., (2015) apontaram que, o *E-portfólio* é mais flexível e desejado pelos estudantes do que o portefólio tradicional (físico), no qual o estudante é obrigado a carregar volumes de papel na pasta.

#### *Conceito de diário*

Na literatura não existe uma posição comum sobre a definição de um diário escolar (Zabalza, 2011), mas vários autores concordam que o diário é uma técnica de documentação que permite ao estudante ou ao professor fazer registos didáticos, que vão além da sala de aula. (Zabalza, 2011; Gutierrez, González & Ruiz, 2014; Júnior & Carvalho, 2014; Oliveira, 2014; Charréu & Oliveira, 2015; Freire & Fernandez, 2015;). Utilizam-se várias denominações para referir esta técnica de documentação, tais como: diários, diários da aula, histórias da aula, registos de incidentes, observações da turma, e outros (Zabalza, 2011), embora nem todas as denominações se refiram ao mesmo processo de registo de informação. Apesar de existirem pontos em comum, por vezes a utilização de alguns diários é o inverso do uso normal de um diário da aula. Para a presente abordagem, vamos considerar o diário da aula, como técnica de documentação de recolha sistemática das experiências que envolve o estudante, incluindo as emoções, ideias, pensamentos e reações (Zabalza, 2011 & Gutierrez, et al., 2014.,). É fundamental perceber que, apesar da literatura o designar como diário, não significa que deve ser preenchido diariamente, este pode ser preenchido duas vezes por semana ou quinzenalmente, dependendo do contexto da utilização (Zabalza, 2011; Gianotto & Carvalho, 2015). Este instrumento constitui uma narração

efetuada pelo estudante e esta narração, varia de acordo com os conteúdos recolhidos, a sistematização com que é preenchido e a função pedagógica que cumpre. Quanto à classificação concordamos com Gutierrez, et al., (2014) que relativamente aos diários no processo de FP, distinguem dois tipos de diários mais utilizados: o *dialógico* e *reflexivo*. O primeiro diz respeito à interação entre professor e estudante; o estudante escreve durante um período de tempo e depois envia a narração ao professor que consequentemente poderá reagir à narração do estudante; o estudante não deve exceder o tempo previamente estabelecido com o professor, para a entrega do mesmo (Gutierrez, et al., 2011). Esta versão do diário é positiva porque ajuda o estudante a desenvolver uma opinião pessoal sobre as suas vivências académicas, o que não é possível realizar no ensino tradicionalista. No *diário reflexivo* o estudante envia ao professor sistematicamente a narração, no final de cada experiência de aprendizagem; este tipo de diário é normalmente considerado de *portefólio*, e pode ser estruturado ou não (Gutierrez, et al., 2011).

#### *O diário como instrumento de reflexão na FIP*

Na FIP, o diário é um instrumento valioso para a aula e a sua importância tem sido confirmada em vários estudos (V. por exemplo. Zabalza, 2011; Neto, Martiny & Gomes-da-Silva, 2012; Gionotto & Carvalho, 2014; Oliveira, 2014; Freire & Fernández, 2015). O diário de aula, que é muitas vezes considerado como diário do estudante ou do professor, ajuda na prática pedagógica do aluno, na reflexão do processo de aprendizagem e facilita ao professor-supervisor uma observação mais objetiva, quer da prática quer das aprendizagens dos alunos (Freire & Fernández, 2015). Neste sentido, Oliveira (2014) reforça a ideia de Freire e Fernandez (2015) ao atentar que, este instrumento metodológico é importante na prática educativa, porque permite que o professor estagiário reflita sobre a sua prática educativa. Diz ainda o autor que, neste sentido, “o diário torna-se uma espécie de guia onde é possível voltar aos registos para rever o que foi realizado” (Fernandez, 2015, p. 113). Esta facilidade de voltar à experiência anterior permite analisar e transformar a aprendizagem em construções de significados, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando a aprendizagem do estudante mais ativa, dinâmica e reflexiva (Gutierrez, et al., 2011). Neste contexto, o professor em formação, regista as suas experiências, emoções, sentimentos e ideias das práticas ministradas e quando volta a ler os registos no grupo de alunos, recebe opiniões e críticas; entende-se que estas opiniões e críticas ultrapassam a simples dimensão do questionamento para uma reflexão mais social (grupo de alunos) (Oliveira, 2014). Neste sentido, segundo Oliveira (2014), a importância do carácter público do diário é revalorizar a interação social entre alunos e redimensionar a prática pedagógica. Assim, o impacto formativo do diário promove a capacidade crítico-reflexiva, transforma o sujeito de agente passivo para agente ativo do

processo de aprendizagem. Neste processo, a atividade não é linear, mas sim, cíclica:

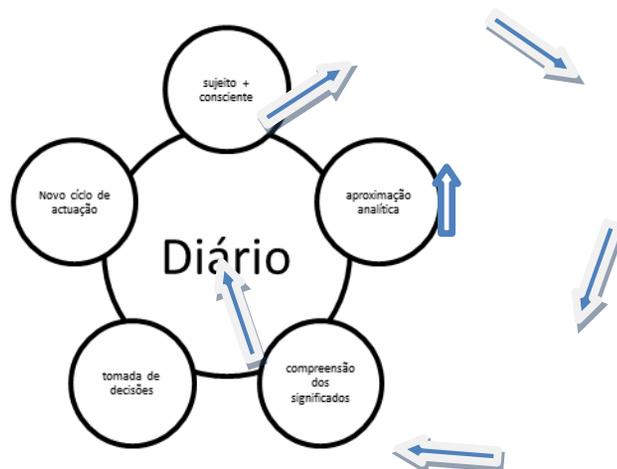


Figura 2 – Diferentes fases de atuação do diário propostos por Zabalba (2011: 32), adaptado.

A reflexão ocorre nos estudantes de modo cíclico através da utilização do diário da aula. O processo tem início pelo estudante, de modo consciente, porque através do diário torna-se mais consciente *dos seus atos*, visto que o mesmo deve estar atento a respeito das suas atividades, para facilitar o posterior registo, e antes de registar deverá recorrer às atividades realizadas para identificar as componentes que lhe convêm. (Zabalba, 2011) Na segunda fase, o sujeito aproxima-se dos processos mais *analíticos* da sua prática pedagógica. Percebe-se que, quanto mais ações analíticas forem realizadas pelos estudantes, mais rica será a leitura das suas reflexões, porém, não deve haver exagero nas análises das atividades, para que os estudantes não percam a identidade do fenómeno em estudo (Kalk, et al., 2014). Um terceiro aspeto que discute Zabalba (2011) é a *compreensão dos significados*, efetivada através do conhecimento analítico, este conhecimento permite entrar na dimensão profunda dos significados da informação recolhida, perceber o significado dos mesmos e estes não devem ser considerados como elementos soltos, mas sim, elementos conjunturais e significativos para o processo de aprendizagem. Finalmente a possibilidade de *tomada de decisão* aposta em melhorar as iniciativas, quer dizer, vão-se efetuando mudanças que se afiguram necessárias na utilização do diário; as ações não devem limitar-se à análise da informação, para que o diário não se torne pouco proveitoso (Zabalba, 2011). Entretanto, uma vez efetuadas mudança pretende-se que, a nova ocorrência seja igualmente enriquecida através da contínua utilização do diário; com o qual dá-se um novo ciclo de reflexão ao repetir-se mais uma vez as fases mencionadas anteriormente, desta vez, a atuação do diário ocorre com maior nível de consciência, melhor compreensão, melhor planificação das ações pelos seus atores (Zabalba, 2011).

Portanto, várias pesquisas têm demonstrado a importância e as vantagens da utilização do diário como instrumento de reflexão na FP (Oliveira, 2014; Freire & Fernández, 2015). Destacamos algumas vantagens propostas por Gutierrez, et al., (2011, p. 409), relativamente ao diário:

Promove o desenvolvimento, responsabilidade e autonomia; Estimula a criatividade; Ajuda a melhorar o autoconhecimento, a compreensão de si mesmo e dos outros; Promove a análise crítica; Melhora as habilidades de observação e avaliação; Ajuda na descoberta do contexto social, histórico e cultural, permitindo ao estudante aceder a dimensão sociocultural da aprendizagem; Promove reflexão dos seus próprios valores, pensamentos crenças e atitudes; Aumenta a ligação entre a teoria e a prática; Promove a aprendizagem autodirigida (aprender a aprender e crescimento pessoal).

Apesar da importância do diário, vários estudos advertem que o diário reflexivo pode fracassar, principalmente no início dos registos, se o estudante for mal acompanhado pelo professor. Neste sentido, atribui-se grande importância ao feedback do professor como elemento facilitador da monitorização do estudante (Gutierrez, et al., 2011; Gionotto & Carvalho, 2015). Por conseguinte, o professor deve considerar o início da recolha de dados para o diário, como a fase mais complexa para o estudante, tendo em atenção que, alguns estudantes vêm do ensino secundário para a licenciatura sem o hábito da aprendizagem criativa e autónoma. As atividades reflexivas promovidas pelos professores devem ser bem dirigidas, e não apenas indicar aos alunos seguirem determinado caminho para resolverem problemas ou refletirem sobre determinados assuntos (Zeichner, 2008). Na visão de Gutierrez, et al., (2011, p.410), o estudante, pode considerar o preenchimento do diário uma perda de tempo, e por conseguinte, não aceitar o preenchimento do mesmo; por outro lado, pode considerar que o diário pode expor a sua vida privada. Para evitar estas situações, aconselha-se que o professor negocie com o estudante sobre os aspetos que o mesmo considera sensíveis para o preenchimento do diário; e finalmente, se o professor não dispuser de tempo suficiente para responder aos estudantes e explicar os critérios de avaliação, pode levar-lhe a constrangimento moral. Se o professor exige que o aluno entregue o diário no tempo previsto, o professor deverá fazer o mesmo depois de corrigir. Para tal, sugere-se que, o professor tenha a planificação detalhada incluindo o roteiro da orientação para a utilização do IR (Freire & Fernández, 2015).

Para a prossecução do marco empírico do presente estudo, seguimos a metodologia que descrevemos a seguir.

## *Metodologia & Procedimentos*

### *Procedimentos da análise estatística*

Seguimos uma metodologia quantitativa que implementou uma análise estatística que envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq 0,05$ . Para comparar os professores com os alunos utilizou-se o teste do Qui-quadrado pois as variáveis dependentes eram de tipo qualitativo. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados. A análise estatística foi efectuada com software SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* versão 24.0 para Windows.

Pergunta de investigação: Haverá algum conhecimento sobre instrumentos de reflexão (Portefólios, Diários...) nos cursos de Formação Inicial de Professores no ISCED-Huambo e no ISUPE EKUIKUI II na província do Huambo? Se existe este conhecimento, é frequente a prática da utilização destes instrumentos naquele curso?

Participantes: Seleccionámos dois Institutos Superiores que ministram a FIP na cidade do Huambo: o ISCED-Huambo e o ISUPE-EKUIKUI II. Seleccionamos aleatoriamente um total de 480 estudantes do curso de Ciências de Educação, onde, todos os estudantes tinham a possibilidade de fazer parte da pesquisa. Participaram também 51 professores que trabalham nas referidas instituições e curso, totalizando 531 participantes conforme caracterizados abaixo.

### *Caracterização da amostra*

Estudantes: Responderam ao questionário 480 estudantes, 51.0% do género masculino e 49.0% do género feminino. Em termos de idade, quase metade dos estudantes inquiridos encontrava-se no escalão 18-25 ano (45.2%). Os estudantes mais velhos representavam 10.0% do total ( $n = 48$ ). Um pouco mais de metade eram alunos do 1º e 2º ano (56%) e frequentavam o Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo – ISCED (55.6%). No que se refere à situação profissional, 50.4% eram funcionários públicos, 44.2% apenas estudantes e 5.4% eram trabalhadores por conta própria. Quase metade, antes de ingressar no ensino superior, frequentou o Curso Médio de Formação de professores (48.1%,  $n = 231$ ). Quando inquiridos sobre as razões que os motivaram a frequentar o curso Superior de Ciências de Educação, 67.5% indicaram que foi gostar do curso, 14.4% sempre desejou fazer aquele curso e 7.9% testou vários cursos e este foi a opção que resultou. Portanto, uma percentagem elevada dos estudantes indica que já tiveram aulas práticas no ensino médio ou no ensino superior.

Professores: Responderam ao questionário 51 professores, 63% ( $n=32$ ) do género masculino e 37% ( $n=32$ ) do género feminino. Quase metade dos professores trabalhava no ISCED-Huambo correspondente (48.1%), e os demais no ISUPE. A maioria dos professores tinha entre 30 a 40 anos (68.6%). Os professores com mais de 50 anos representavam 5.9% do total da amostra. Em termos de habilitações académicas, um pouco mais de metade dos professores tinha uma licenciatura (51.0%). Seguiam-se depois os professores com o mestrado (39.0%) e os com o doutoramento (8.0%). Uma percentagem elevada dos professores inquiridos indicou possuir formação pedagógica (88.2%). Um pouco mais de metade dos inquiridos tinha formação em Psicologia ou Ciência da Educação (56.5%).

#### *Aspetos éticos da investigação*

Em Angola, não existe um código que regula a investigação científica, pelo que procurámos seguir as regras éticas padronizadas. Sendo assim, endereçámos no princípio da pesquisa duas cartas de pedido de autorização para investigar no ISCED-Huambo e ISUPE-Ekuikui II, pelo que foram deferidas em ambas as instituições. Neste processo asseguramos o *anonimato*, a *privacidade* e a *confidencialidade dos dados* dos participantes, razão pela qual, nos questionários não constam nomes, e os dados são tratados de modo coletivo, sem especificar ou individualizar os participantes (Tuckman, 2012).

#### *Instrumentos: Inquéritos por questionários*

Foram aplicados dois questionários um aos professores e outro aos estudantes, com finalidade de analisar a existência de conhecimento de IR e a sua respetiva utilização na FIP no Huambo. Com base na literatura que consultamos, construímos os questionários. Para ambos questionários, as seis primeiras questões visavam fornecer dados sociodemográficos que permitiram a caracterização da amostra, enquanto as últimas nove questões visavam recolher informações ligadas aos objetivos e à pergunta de investigação formulada (Griffiee, 2012). Quanto ao tipo de perguntas que figuraram em ambos os questionários, tivemos perguntas fechadas, abertas de resposta curta e longa e de escolha múltipla.

Vários especialistas sugerem a utilização de questionários já utilizados por outros investigadores (Griffiee, 2012). Griffiee (2012), sinaliza vários itens que devem ser considerados para que este instrumento tenha consistência e validade na sua aplicação. Assim, procedemos segundo aquele autor: a) definimos os constructos relevantes a serem investigados; b) consideramos a literatura existente sobre os IR; c) determinamos o número e tipo de questões que pretendíamos para o alcance dos objetivos; d) terminado o questionário, solicitamos colegas que trabalham principalmente com dados quantitativos a fim de averiguarem o questionário, nesta etapa reconsideramos a revisão da terminologia utilizada nos questionários.

Embora Griffée (2012) defenda que o questionário para pesquisas de alta qualidade deve ser submetido a dois pré-testes. Pareceu-nos inexequível por procedermos de acordo com Hill e Hill (2012), e determinarmos a confiabilidade utilizando o software SPSS através do método da consistência interna do tipo SPLIT-HALF, aplicando o questionário apenas uma vez a 100 estudantes distribuídos em 50 por cada instituição, e 20 professores distribuídos em 10 para cada instituição. Tendo o coeficiente de correlação entre os valores observados nas partes A e B do questionário dos professores igual a 0.910 enquanto para o questionário dos estudantes obtivemos um valor de 0.890. Os resultados obtidos parecem-nos garantir a confiabilidade dos questionários, se considerarmos que, para este tipo de teste o valor 1 represente excelência (Hill & Hill, 2012). Entendemos também que o pré-teste é uma das formas mais comuns de garantir a validade dos instrumentos de recolha de dados (Griffée, 2012; Flick, 2012 & Tuckman, 2012). Ambos os questionários foram aplicados através do aplicativo Google formulário online e em alguns casos foram entregues formulários físicos. A recolha de dados teve lugar na província do Huambo, durante os meses de Maio a Julho de 2016, enquanto os dados foram tratados de Março a Abril de 2017.

### *Resultados e Discussão*

#### *Conhecimento de instrumentos de reflexão na FIP*

Quando se inquirirem os professores sobre se têm conhecimento de algum IR e de auto reflexão de aprendizagem que possa ser utilizado na FIP no ensino superior, 45.9% respondem afirmativamente e 35.3% respondem que não, enquanto 19.6% afirmam que não sabem do que se trata.

Tabela 1 – Instrumento de reflexão

Variáveis	Freq.	%
Não	18	35,3
Não sei de que se trata	10	19,6
Sim	23	45,1
Total	51	100,0

Nota-se que há aparentemente, um conhecimento sobre IR. O paradoxo surge quando combinamos esta questão, com a outra que procura saber que IR conhecem os professores? Percebemos que quase metade não tinha conhecimento de instrumento que alegou inicialmente conhecer. Observamos que, os professores mencionaram categorias que nada têm a ver com os IR. Algumas das categorias mencionadas encontram-se: *a metodologia, planos de aulas, meios de ensino, artigos científicos e revistas*. No entanto, uma

parte significativa mencionou o portefólio. Gutiérrez, et. al. em 2014 pesquisando sobre os instrumentos de reflexão, percebeu que estes instrumentos têm sido utilizados atualmente em todas as áreas de ensino, tendo-se destacado os cursos de FIP na utilização destas ferramentas, por darem provas de serem eficientes para aprendizagem e ensino mais significativos. A preocupação sobre IR “não está circunscrita a um espaço geográfico ou a esse tempo”, esta preocupação é decorrente desde a década 80 (Tinico, 2012). Portanto, quanto à nossa realidade, a falta de conhecimento destes instrumentos, provavelmente deve-se ao difícil acesso às bases de dados científicas de referência/especialidade, onde se publicam regularmente pesquisas relacionadas e a dificuldade de acesso à internet.

#### *Utilização de instrumentos para aprendizagem reflexiva de estudantes*

Apenas uma pequena percentagem dos professores afirma utilizar algum IR que lhe permita tornar o ensino-aprendizagem mais reflexivo (23.5%).

Tabela 2 – Instrumentos de reflexão

Variáveis	Freq.	%
Não	30	58,8
Não sei de que se trata	9	17,6
Sim	12	23,5
Total	51	100,0

Relativamente aos 23,5% que responderam utilizar IR; quando questionados a exemplificar os tipos de instrumentos que utilizam, encontramos as seguintes categorias:

1. A grelha de reflexão;
2. Quadros;
3. Marcadores;
4. Projetores;
5. Computadores pessoais.

Analisada estatisticamente a questão, percebe-se por que razão se desvaloriza a percentagem de docentes que afirmaram conhecer IR na questão anterior. Quando se pretende saber se há a utilização destes instrumentos, verificou-se que não há categorias significativas/certificadas, mencionadas pelos professores. É fundamental não confundir os IR com instrumentos mediáticos de ensino (outros recursos didáticos), pois existem diferenças expressivas entre ambos. A grelha de reflexão mencionada pelos participantes é uma grelha que se utiliza nas aulas práticas, e não é utilizada

sistematicamente, ela é acabada ou seja elaborada pelo docente e que não deve ser retificado pelo estudante, e não dá margem para o estudante refletir autonomamente sobre a sua aprendizagem. Pelo contrário, o estudante vê-se obrigado a seguir sem questionar aquilo que o seu professor estabeleceu, refletindo deste modo o carácter de ensino tradicional. Ora os IR são vistos como uma, “coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. Sua organização (...) permite uma visão ampla (...) e detalhada e tão profunda quanto possível” (Fernandes in Tinico, 2012:461). A principal diferença entre estes dois instrumentos é a participação ativa do estudante na elaboração do mesmo. Os participantes referem também quadros, marcadores, computadores e projetores como exemplos de IR. Não podemos concluir de outra maneira se não afirmarmos que não há conhecimento sobre a temática.

#### *Utilização de instrumentos para autoavaliação da aprendizagem de estudante*

A resposta a esta questão, apenas motiva uma resposta afirmativa de 19.6% dos professores, enquanto 62,7% negaram a utilização de instrumentos facilitadores de autoavaliação dos estudantes.

Tabela 3 – Instrumentos de autoavaliação

Variáveis	Freq.	%
Não	32	62,7
Não sei de que se trata	9	17,6
Sim	10	19,6
Total	51	100,0

Dos 19.6% que responderam afirmativamente, quando questionados a especificarem que instrumentos utilizavam para a autoavaliação das aprendizagens dos estudantes, apresentaram várias categorias qualitativas destacando-se:

1. Os trabalhos de pesquisa individual
2. A correção do seu próprio trabalho
3. A avaliação contínua
4. A apresentação de trabalhos individuais ou em grupo.

Em nossa opinião, quando os alunos são submetidos a fazer a avaliação/correção do seu próprio trabalho tal não pressupõe estar a fazer uma reflexão no sentido em que entendemos este termo. A avaliação proporcionada pelo IR, deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser sistemática e formativa e não necessariamente quantificável. O estudante

registra os seus erros e dificuldades e procura melhorar posteriormente, indicando sempre as datas em que progrediu, o que não acontece com a simples autocorreção (Zabalba, 2011). Referimo-nos, portanto, nos referimos a reflexões que ocorrem sistematicamente no processo de ensino-aprendizagem e não a breves reflexões avulsas e não planificadas. Assim as categorias apresentadas pelos participantes, apesar de serem elementos que contribuem para uma metodologia ativa, não constituem por si sós instrumentos de reflexão.

#### *Utilização de instrumentos para a aprendizagem autónoma de estudantes*

Apenas 21.6% dos inquiridos indicam que utiliza algum instrumento que torna a aprendizagem dos seus alunos mais autónoma e reflexiva.

Tabela 4– Aprendizagem autónoma

	Freq.	%
Não	31	60,8
Não sei de que se trata	9	17,6
Sim	11	21,6
Total	51	100,0

Os instrumentos mais referidos foram o *duvidar de tudo o que se aprende; os trabalhos individuais e as pesquisas*. Concordamos que filosoficamente a dúvida tem relevância significativa na aprendizagem, mas apenas duvidar não torna o estudante um aprendiz autónomo. Por isso, defendemos que o “processo de observar algo e registar envolve uma mediação simbólica no qual precisa seleccionar e compreender o que acontece na sala de aula situando o facto no factual, os fazeres dos alunos no contexto habitual de fazeres deles,” (Júnior & Carvalho, 2014:788) e o professor também vai desempenhar as suas atividades à luz da sua obrigação. Reafirmamos que, o auxílio mútuo é fundamental neste contexto, não querendo dizer que o facto de se tratar de *aprendizagem autonomia* tem de deixar o aluno à sua sorte. Pretende-se que o aluno seja o protagonista e construtor da sua aprendizagem, que o ajude a desenvolver o espírito crítico e reflexivo para aprender a solucionar os problemas da escola e do quotidiano (Zabalba, 2011). É fundamental dizer que o responsável na orientação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno é o professor e a literatura tem demonstrado que os IR são incontornáveis para o alcance deste desiderato. Neste sentido e principalmente na FIP para que seja possível desenvolver estas competências, os professores precisam de autoavaliar as suas práticas, de documentar o seu progresso e de estar atentos sobre as suas atividades e responsabilidades como regulador do processo de ensino e aprendizagem (Fatemipour & Hosseingholikhani, 2014). Portanto, o professor para atingir

níveis altos de conhecimento na prática docente, deve refletir na e sobre a prática, utilizando a observação e a reflexão como meio de trazer mudanças que influenciam como profissional, (Fatemipour & Hosseingholikhani, 2014). Quando o professor proceder assim, estaremos a preparar condições para que o aluno aprenda de modo autónomo.

### *Inquérito estudantes*

#### *Conhecimento de instrumento de reflexão*

Quando se inquirem os estudantes quanto ao conhecimento de algum IR que possa ser utilizado nas práticas pedagógicas (aulas, aulas práticas ou estágios) na FIP, apenas 22.9% respondem afirmativamente e 61.5% respondem que não, enquanto 15.6% afirmam que não sabem do que se trata. Verifica-se uma maioria expressiva que não tem conhecimento destes instrumentos.

Tabela 5 – Instrumento de reflexão

	Freq.	%
Não	295	61.5
Não sei de que se trata	75	15.6
Sim	110	22.9
Total	480	100.0

Reforçamos esta pergunta com outra que procura saber quais dos instrumentos já tinham ouvido falar. Selecionamos seis variáveis que representam alguns IR: *a) Biografias; b) Diários analíticos; c) Diários de aula (professor ou aluno), d) Diários etnográficos; e) Portefólios*. Os IR que os estudantes mais ouviram falar são os Diários de aula, do professor ou do estudante (43.9%), biografias (34.5%) e portefólios (18.9%).

#### *Utilização de instrumentos de reflexão para aprendizagem reflexiva*

Mais de metade dos estudantes (69,0%) da amostra não utiliza instrumentos que os ajude a tornar a aprendizagem mais reflexiva. E uma percentagem muito semelhante (68.8%) também não utiliza instrumentos que os ajudem a refletir e autoavaliar as práticas pedagógicas. Esta tendência da não utilização de IR é confirmada no estudo de Cotta, et. al. (2012) onde se afirma que nas abordagens tradicionais de ensino a ausência de instrumentos que promovam o ensino critico-reflexivo é comum, e como consequência o ensino desenrola-se num clima passivo de aprendizagem. Segundo aqueles autores, os alunos ficam conformados com as metodologias tradicionais, e quando encorajados para metodologias ativas mostram alguma resistência.

### *Instrumentos de reflexões práticas pedagógicas*

Quando se pergunta aos estudantes se já alguma vez receberam do professor de práticas pedagógicas algum instrumento que lhes facilite a autorreflexão e autoavaliação das práticas ministradas 72.1% dos estudantes indicam que não. Afirmam não saber do que se trata 15.6% estudantes e apenas 12.3% respondem afirmativamente.

Tabela 6 – Práticas pedagógicas

	Freq.	%
Não	346	72.1
Não sei de que se trata	75	15.6
Sim	59	12.3
Total	480	100.0

Na sequência da mesma questão, pedimos aos estudantes que responderam afirmativamente que especificassem os instrumentos que utilizam nas práticas pedagógicas para autoavaliar e refletir as aprendizagens. Percebemos que os instrumentos mais referidos são, *a grelha da avaliação* com 13.1%; *o plano de aula e as buscas na internet* com 11.5%. Os estudos de Torres (2008) confirmam que os instrumentos de reflexão, especialmente o portefólio podem ser utilizados nas práticas pedagógicas como procedimento de avaliação. Segundo aquele autor, várias instituições de FIP em países como Austrália, Portugal e Estados unidos, exigem no final do curso que o estudante apresente um portefólio da prática pedagógica. Apesar do contexto da presente pesquisa privilegiar uma abordagem tradicional de ensino, Cotta, et. al. (2012) ao experimentarem uma metodologia ativa utilizando portefólios nos currículos tradicionais de FIP perceberam que, “79,3% optaram pelo uso da metodologia ativa e 12,1% optaram pela metodologia tradicional” (Cotta, et. al., 2012, p.793). Isto significa que, os estudantes no contexto angolano devem ser encorajados pelos professores à usarem instrumentos refletivos, que os ajuda a promover o pensamento crítico-reflexivo nas práticas pedagógicas, uma vez que os resultados de outras pesquisas demonstram a possibilidade de aplicação dos IR nos sistemas de abordagem tradicional.

### *Comparação de resultados professores vs estudantes*

#### *Conhecimento de instrumentos de reflexão*

Quanto ao conhecimento de IR e autorreflexão de aprendizagem, este é significativamente mais elevado nos professores (45.1% vs 22.9%),  $\chi^2 (2) = 14.867$ ,  $p = .001$ . Se considerarmos que os professores referem que, certos meios de ensino (como quadros, marcadores, manuais, etc.) são IR é natural

que esta comparação, coloque os professores numa posição estatisticamente acima que dos estudantes.



Figura 3- Instrumentos de reflexão

Quando comparados ao nível da utilização de instrumentos que ajudam a tornar a aprendizagem mais reflexiva, verifica-se que, é significativamente mais elevada nos professores (23.5% vs 11.5%),  $\chi^2 (2) = 6.110$ ,  $p = .047$ .

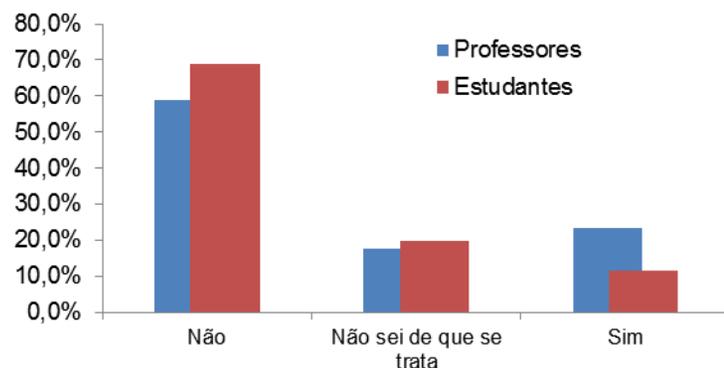


Figura 4 – Utilização de instrumentos de reflexão

No que diz respeito à utilização de instrumentos que possibilitam fazer autoavaliação da aprendizagem, a percentagem é mais elevada nos professores (19.6% vs 12.1%) embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $\chi^2 (2) = 2.338$ ,  $p = .311$ . Podem-se considerar algumas razões neste contexto, tais como: a) o facto de estudantes e professores concordarem que as grelhas de reflexão e os planos de aulas são elementos fundamentais que permitem a autoavaliação das aprendizagens; b) a possibilidade de não existirem outras ferramentas de reflexão nos cursos de FIP naquelas instituições. Estes e outros pressupostos podem estar na base deste equilíbrio estatístico.

A perceção da utilização de instrumentos que ajuda a tornar a aprendizagem mais autónoma e reflexiva é mais elevada nos professores (21.6% vs 12.3%) embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $\chi^2 (2) = 3.958$ ,  $p = .138$ . A expressão dos participantes demonstra implicitamente um tipo de aprendizagem que não privilegia a reflexão e autonomia de aprendizagem aos estudantes.

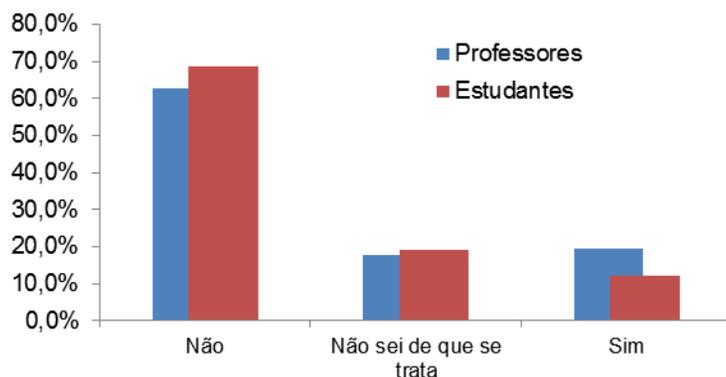


Figura 5 – Autoavaliação da aprendizagem

A ausência de reflexão, na visão de Zeichner (1993:16), atropela a qualidade de ensino, porque o autor entende que a “reflexão também significa o conhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é o ensino de qualidade”. No pensar daquele autor, os professores têm teorias próprias que devem ser desenvolvidas para favorecer um ensino que promova a autonomia e a liberdade racional. E não apenas submeter cegamente aos programas fornecidos pelas estruturas superiores, que não consideram a realidade objetiva da atuação do professor.

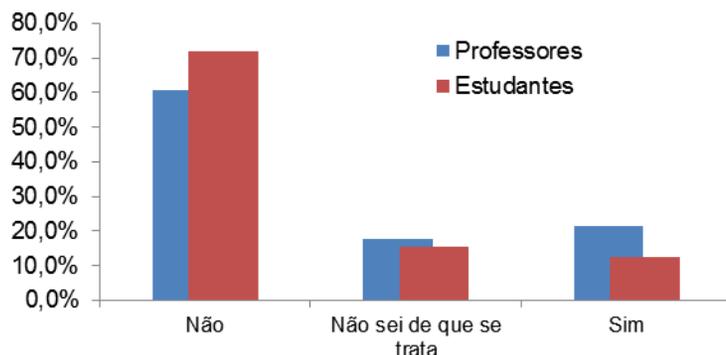


Figura 6 – Aprendizagem autónoma

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa sobre IR, demonstrou que não existe conhecimento/percepção significativa sobre IR e muito menos a sua utilização nos cursos de FIP no ISCED-Huambo e no ISUPE EKUIKUI II na província do Huambo. Os participantes sempre que foram inquiridos a justificar as suas afirmações, apresentaram categorias não correspondentes ao âmbito da pergunta. Quando comparadas as respostas de professores e de estudantes, percebe-se que os professores têm maior conhecimento/percepção que os estudantes, mas quanto a utilização dos IR, os dados estatísticos não são significativamente diferentes, ou seja, não há utilização de IR por professores e estudantes; o que nos leva a concluir que a predominância do ensino com abordagem tradicional nestes cursos é um facto.

Gutierrez, et al., (2011, p. 409) demonstram que os IR: a) Promovem o desenvolvimento, responsabilidade e autonomia; b) Estimulam a criatividade; c) Ajudam a melhorar o autoconhecimento, a compreensão de si mesmo e dos outros; d) Promovem a análise crítica; e) Melhoram as capacidades de observação e de avaliação; f) Ajudam na descoberta do contexto social, histórico e cultural, permitindo ao estudante aceder à dimensão sociocultural da aprendizagem. Dada a importância dos IR na FIP como elementos metodológicos promotores de uma metodologia ativa (Cotta, et. al, 2012). Este estudo, pode estimular futuras pesquisas nesta área de formação e ajudar os professores a adotarem a prática da utilização das metodologias ativas nos cursos de FIP.

A pesquisa limitou-se a analisar as estatísticas descritivas, frequências absolutas e relativas e a estatística inferencial bem como o qui-quadrado. Sugere-se que as próximas pesquisas aprofundem esta temática abordando a construção de diários ou portefólios nas salas aula, nos estágios ou práticas pedagógicas. Pode estudar-se também a utilização destes IR como elementos de (auto) avaliação de aprendizagens nos cursos de FIP.

#### REFERENCIAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Charréu, L. V., & Oliveira, M. O. (2011). Diários de aula e portefólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 410-425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142839>
- Costa, G. D., & Cotta, R. M. M. (2014). O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre portefólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, 18(51), 771-83. DOI:10.1590/1807-57622014.0150
- Cotta, R. M. M., Costa, D. G. (2015). Portefólios críticos-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface Comunicação Saúde Educação*, 19(54), 573-588. DOI: 10.1590/1807-57622014.0399
- Cotta, R. M. M., Costa, G. D., & Mendonça, E. T. (2013). Portefólio reflexivo: uma proposta de ensino aprendizagem orientada por competências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(6), 1847-1856
- Cotta, R. M. M., Silva, L. S., Lopes, L. L., Gomes, K. O., Cotta, F. M., Lugarinho, (...), & Mitre, S. M. (2012). Construção de portefólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 787-796.
- EFL teachers' performance. *Journal of Education and Management Studies*, 4(4), 794-799.
- Faria, J, I, L., & Casagrande, L. D. R. (2004). A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem*, 12(5), 821-827
- Fatemipour, H., & Hosseingholikhani, F. (2014). The impact of reflective teaching on the
- Flick, U. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Freire, L. I. F., Fernández, C. (2015). A base de reconhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir de escrita de diários de aula por estagiários de professores de química. *Rev. Bras. Pedago*, 96(243), 359-379. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/340213314>

- Gianotto, D. E. P., & Carvalho, F. A. (2015). Diário de aula e sua relevância na formação inicial
- Griffee, D. T. (2012). *An Introduction to second language research methods: design and data*. California: TESL-EJ Publications
- Gutierrez, S. S. R., González, J. S., & Ruiz, C. S. (2014). El diario del estudiante de enfermeira en la práctica clínica frente a los diarios realizados en otras disciplinas. Una revisión integradora. *Aquichan*, 14(3), 403-416. DOI: 10.5294/qui.2014.14.3.10
- Hashim, T. A., Yasin, R. M., & Seman, R. (2015). E-potfolio model development for the professional practice bachelol of teaching (PISMP) in Malaysia. *Prodecia – Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015), 1262-1269. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.746
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. 2ª Ed. 5ª Imp. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilzendeger, M. S. (2013). Avaliação por portfólio no ensino profissionalizante: uma experiência significativa. *Caderno de Publicações Acadêmicas*, 1(1), 93-103
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: a confirmatory study. *Trames*, 18(2), 121-134. DOI: 10.3176/tr.2014.2.02
- Koraneekij, P., & Khaisang, J. (2015). Develop of learning outcome based eportfolio model emphasizing on cognitive skills in pedagogical blended e-learning environment for undergraduate students at faculty of education, chulalongkorn university. *Prodecia – Social and Behavioral Sciences*, 174(2015), 290-297. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.664
- Mohd, B. R., Ruhizan, M. Y., Norazah, M. N., Helmi, N., Faizal, A. N. Y., & Tajul, A. H. (2015).
- Nogueira, C.C.L. (2013). O portefólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: um estudo de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 173-196
- Oliveira, M. O. (2014). Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 111-126
- Saviani, D. (1982). As teorias de educação e o problema da marginalidade na americana latina. *Cad. Pesqu.*, 42, 8-18.
- The formation of an e-portfolio indicator for Malaysia skill certificate: a modified Delphi survey. *Prodecia – Social and Behavioral Sciences*, 174(2015), 290-297. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.660
- Tinoco, E. F. V. (2012). Portfólios: mais um modismo na educação? *Revista Eletrônica de Educação*, 6(2), 457-467
- Torres, S. C. G. (2008). Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. *Revista Diálogo Educacional*, 8(24), 549-561
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, D. R., & Prado, C. (2014). Prática pedagógica reflexiva de licenciados de enfermagem: o portfólio como instrumento. *Rev Esc Enferm USP*, 48(6), 1103-1110. DOI: 10.1590/S0080-623420140000700019
- Zabalza, M. A. (2011). *Diários de classe un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. 3ª Ed. Madrid: Narcea.
- Zeichner, k. M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29(103), 535-554.