

**Universidade de Évora**

**Departamento de Pedagogia e Educação**

# **Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores**

**- Um Estudo na Formação de Professores de Biologia e Geologia  
ao Nível do Estágio Pedagógico Integrado -**

**João Maria Aranha Grilo**

**Orientação da Professora Doutora Constança G. Machado**

**Évora**

**2002**

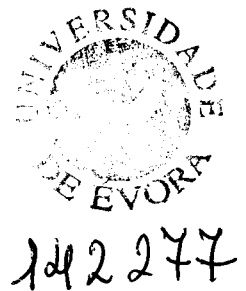
**Universidade de Évora**

**Departamento de Pedagogia e Educação**

# **Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores**

**- Um Estudo na Formação de Professores de Biologia e Geologia  
ao Nível do Estágio Pedagógico Integrado -**

**João Maria Aranha Grilo**



**Dissertação Apresentada à Universidade de Évora para Obtenção do Grau de Mestre  
em Educação (Supervisão Pedagógica: Biologia e Geologia)**

**Orientação da Professora Doutora Constança G. Machado**

**Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri**

**Évora**

**2002**

# Portfólios Reflexivos na Formação Inicial de Professores

- Um Estudo na Formação de Professores de Biologia e Geologia  
ao Nível do Estágio Pedagógico Integrado -

## Errata

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
iv	12	...assessment <i>seems</i> to be...	...assessment seems to be...
2	8	...que a respostas...	...que a resposta...
2	17	...esta factor...	...este factor...
5	2	...(machado, 1996)...	...(Machado, 1996)...
7	8	...formação da professores...	...formação de professores...
11	18	...as acção...	...da acção...
12	18	... <i>administração es gestão</i> ...	... <i>administração e gestão</i> ...
17	15	...conscientemente...	...conscientemente...
18	25	...a situação...	...e a situação...
27	17	Na realidade na prática...	Na realidade prática...
27	28	...uma teoria uma teoria científica..	...uma teoria científica...
30	9	...às suas acções...	...às suas acções...
31	nota 9	...agir reflectir...	...agir e reflectir...
39	nota 17	...que é afectado...	...que é afectada...
40	16	Após a primeiras...	Após as primeiras...
48	4	Por outro, ...	Por outro lado, ...
52	3	...tem que ser...	...têm que ser...
53	nota 22	Amaral et al. (1996)...	Amaral <i>et al.</i> (1996)...
56	3	Este tipo de observação tem, segundo Estrela (1986), constituído...	Este tipo de observação tem constituído, segundo Estrela (1986),...
59	11	...focalizadas...	...focalizados...
59	20	...durante formação.	...durante a formação.
59	nota 29	...não serem destituídas de riscos...	...não ser destituída de riscos...
62	13	...implicado um olhar...	...implicando um olhar...
62	23	...podem ajudar...	...pode ajudar...
64	9	...progressiva e reorientação...	...progressiva reorientação...
65	12	...tida em conta...	...tido em conta...
66	9	...auto-esclare-se...	...auto-esclarece-se...
68	10	...(Amaral et al., 1996, p.109)...	...(Amaral <i>et al.</i> , 1996, p.109)...
73	2	...na sal de aula...	...na sala de aula...
73	29	...que vai descrição...	...que vai da descrição...
84	2	...de quem os organiza...	...de quem o organiza...
87	1	...professor estagiários,...	...professor estagiário...
96	Última linha	... <i>the shape of concrete</i> ...	... <i>the shape of concrete evidence while at the same time focusing on personal evaluations of the evidence which could foster a more realistic view on the evaluend's strengths and weaknesses.</i> "(p.274).

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
98	9	...apoio que não se... emocional.	...apoio que não se prenda apenas com os aspectos cognitivos da tarefa mas, principalmente, de um apoio emocional.
111	24	...and hat I have learned...	...and what I have learned...
114	21	..orientados...	...formandos...
114	29	...attemptsn to...	...attempts to...
115	9	...contado com...	...contando com...
121	24	...mais fácies...	...mais fáceis...
128	3	...forma definidos...	...foram definidos...
138	nota 3	Factores que, embora a outros níveis e como reivindicado por alguns investigadores,...	Factores que, a outros níveis e contrariamente ao reivindicado por alguns investigadores,...
139	28	...comportamentos opiniões, sentimentos,...	...comportamentos, sentimentos,...
142	5	...dos Estágios) da Universidade de Évora...	...dos Estágios da Universidade de Évora)...
142	22	...o cargo, pelos orientadores...	...o cargo – pelos orientadores...
153	15	...de Biologia e geologia...	...de Biologia e Geologia...
158	9	...Wyatt III e Looper (1999)...	...Wyatt III & Looper (1999)...
162	5	...por assessores...	...por elementos...
174	10	Quanto á possível...	Quanto à possível...
175	20	...chegamos à conclusão...	...chegámos à conclusão...
178	22	...em relação àquele...	...em relação àquela...
182	11	...desempenhem seu o trabalho...	...desempenhem o seu trabalho...
184	20	...o orientador o da escola...	...o orientador da escola...
192	2	...estágio em geral:-	...estágio em geral:
202	34	...a questão do <i>portfolio</i> ...	...a questão do <i>portfolio</i> ...
204	27	...de inicio isso...	...de inicio isso...
207	21	...estarão estas disposições...	...estarão as disposições...
208	4	...os acontecimentos “ <i>sempre</i> ...	...os acontecimentos são “ <i>sempre</i> ...
208	12	Estes resultados vai...	Estes resultados vão...
213	23	... <i>modus operandis</i> ...	... <i>modus operandi</i> ...
214	31	...quanto á sua avaliação.	...quanto à sua avaliação.
216	17	“...mostra tudo o trabalho...	“...mostra todo o trabalho...
220	5	...dossier exerce...	...dossier exerceu...
221	16	Estagiário E, CC!, CR11)	Estagiário E, CC13, CR11)
222	14	...a mesma coisas, ...	A mesma coisa, ...
222	18	...orientadora da universidade, porque o...para ela, ela avaliou-nos...	...orientadora da universidade, ela avaliou-nos...
229	9/10	...desempenhos e concepções.	...desempenhos e concepções).
235	4	...competição o tempo e energia dedicado a....	...competição com o tempo e energia dedicados a....
241	5	...estudo considerarem...	...estudo consideraram...
241	6	...(chagando a ter...	...(chegando a ter...
241	27	...onde se sente pouco...	...onde se sentem pouco...

*Aos meus pais*

*Aos meus irmãos e meus avós*

## Agradecimentos

A consecução do presente trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma inestimável colaboração. Correndo o risco de incorrer em algum esquecimento injusto, queremos agradecer muito especialmente:

- À Prof. Doutora Constança Machado, pela competência, profissionalismo e dedicação demonstrados na orientação desta dissertação, pela clareza de sugestões e rapidez de resposta e ainda pelas valiosas palavras de incentivo que sempre nos foi proporcionando.
- Aos professores estagiários de Biologia/Geologia da Universidade de Évora, núcleo da Escola Básica 2,3/S Dr. Hernâni Cidade de Redondo, no ano lectivo 2000/2001, pela forma como abraçaram o projecto de implementação do portfolio no seu núcleo e por todo o trabalho desenvolvido nesse âmbito.
- Aos professores estagiários de Biologia/Geologia da Universidade de Évora no ano lectivo 1999/2000, dos núcleos de Vila Viçosa, Redondo, Campo Maior e Portalegre pelas entrevistas concedidas para a primeira fase do estudo.
- A Larry Brown, *Teacher in Residence* do *Connecticut State Department of Education* e um dos responsáveis pelo *BEST Science Portfolio Assessment Program* pela documentação cedida e pela constante disponibilidade para o esclarecimento das dúvidas surgidas.
- Ao amigo José Luís D'Orey, Orientador de Estágio do 11º Grupo B da Escola Básica 2,3/S Dr. Hernâni Cidade de Redondo, por toda a inestimável colaboração prestada no desenvolvimento deste trabalho.
- Ao Dr. Jorge Bonito, Orientador Pedagógico do núcleo de estágio da Escola Básica 2,3/S Dr. Hernâni Cidade de Redondo, no ano lectivo 2000/2001, por toda a colaboração prestada no desenvolvimento deste trabalho.
- Ao Dr. Luís Lopes, Orientador da Geologia do núcleo de estágio da Escola Básica 2,3/S Dr. Hernâni Cidade de Redondo, no ano lectivo 2000/2001, por toda a colaboração prestada no desenvolvimento deste trabalho.
- Ao Prof. Dr. José Luís Ramos, Presidente do Conselho Coordenador dos Estágios Pedagógicos à data do início desta investigação, pela colaboração prestada no momento de implementação do projecto da dissertação.

- Ao Prof. Dr. António Neto, pela constante disponibilidade para nos proporcionar esclarecimentos e sugestões oportunas e pela bibliografia cedida.
- À Prof. Doutora Idália Sá-Chaves, por tão amavelmente ter ajudado a lidar com as inúmeras “bolhinhas de champanhe” que a investigação criou.
- À Prof. Doutora Isabel Alarcão, pelos esclarecimentos amavelmente prestados e pela bibliografia oferecida.
- Aos colegas do curso de mestrado, pelo apoio, amizade e solidariedade com que nos acompanharam.
- Aos amigos que tenho a sorte de ter a meu lado, pelo apoio que sempre me fizeram sentir.
- À Lena, que está sempre comigo, por tudo.

## Resumo

A presente investigação procura explorar implicações do uso de portefolios reflexivos na formação inicial de professores, na realidade sociocultural específica do nosso país, fazendo-o quer da perspectiva do professor em formação, quer da perspectiva da instituição que opta pela sua implementação.

No ano lectivo 2000/01, os professores de um Núcleo de Estágio da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Évora desenvolveram um portefolio reflexivo como parte da sua formação e avaliação. O portefolio substituiu o dossier de estágio. Foi usado como modelo o *Science Teaching Portfolio* do *BEST Program* do *Connecticut State Department of Education* (EUA).

A promoção de uma prática reflexiva e o contributo para uma avaliação mais formativa, autêntica, dinâmica e participada, parecem ser, para o professor em formação, as principais vantagens desta metodologia.

A instituição de formação deve proceder a uma implementação cuidada que envolva a clara definição de objectivos, estrutura e formas de avaliação do portefolio, num processo negociado que apele à colaboração entre todos os intervenientes e em que a adequada formação destes assume um papel crucial.

### Palavras-chave:

*Formação Inicial de Professores, Estágio Pedagógico, Portefolio Reflexivo, Professor Reflexivo, Supervisão Reflexiva de Professores, Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor*



## *Abstract*

### **Reflective Portfolios in Initial Teacher Education**

#### **A Study With Biology and Geology Teachers at the Student Teaching Level**

The objective of this study is to explore the implications of reflective portfolios use in initial teacher training in the portuguese sociocultural reality. This implications were studied from two different perspectives: the student teachers perceptions of the portfolio development process and the institution perceptions about portfolios in is initial teacher training program.

In the 2000-2001 school year, four placement teachers in their initial teaching training course for Biology and Geology teachers at the Universidade de Évora have developed reflective student teaching portfolios as an assessment tool. The portfolio entered the training program as a replacement for the traditional teaching dossier. We have used the Science Teaching Portfolio of the Beginning Educator Support and Training (BEST) Program, Connecticut State Department of Education (EUA), as a model.

Promotion of reflective practice and contribution to a more formative, authentic, dynamic and collaborative assessment *seems* to be the major positive outcomes to the student teacher.

At the institution level, the process of implementing a portfolio must be carefully prepared. It demands a clear definition of goals, guidelines and assessment criteria. It must be a negotiated process that appeals to collaborative work and involves specific training of students and mentors.

#### **Key Words:**

*Initial Teacher Training, Student Teaching (Placement Teaching Practice), Reflective Portfolio, Reflective teacher, Reflective Teacher Supervision, Personal and Professional Development of the Teacher*

# ÍNDICE GERAL

	Pág.
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>

## I - REFERENCIAL TEÓRICO

### Capítulo 1

#### Formar Professores Num Contexto de Mudança

<b>1. Reflexão: Um Novo Objectivo para a Formação de Professores.....</b>	<b>15</b>
1.1. O Objecto da Reflexão.....	15
1.2. O Processo de Reflexão.....	16
1.3. Níveis de Reflexão.....	19
1.4. Atitudes Reflexivas.....	21
<b>2. A Formação de Professores Como Profissionais Reflexivos.....</b>	<b>23</b>
2.1. O Professor Como Técnico.....	23
2.2. O Professor Como Prático Reflexivo.....	28
2.3. A Formação Inicial de Professores Reflexivos.....	35
2.4. A Supervisão Reflexiva no Processo de Formação Inicial.....	41
2.5. Da Supervisão à Avaliação da Formação.....	47
2.6. Estratégias de Supervisão e Avaliação.....	52
2.6.1. A Observação de Aulas.....	54
2.6.2. As Narrativas.....	61
2.6.3. A Análise de Casos.....	67
2.6.4. A Investigação-Acção.....	69
2.6.5. As Perguntas Pedagógicas.....	73

## Capítulo 2

### Os Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores

<b>1. Clarificação do Conceito.....</b>	<b>80</b>
<b>2. Portfolios e Prática Reflexiva.....</b>	<b>85</b>
2.1. As Narrativas nos Portfolios Reflexivos.....	89
2.2. Valor de um Portfolio: Processo <i>Versus</i> Produto.....	90
2.3. Portfolios Reflexivos e Avaliação.....	93
<b>3. Supervisão e Colaboração no Desenvolvimento do Portfolio.....</b>	<b>97</b>
3.1. Relação Supervisor-Formando.....	97
3.2. Colaboração Entre Pares.....	99
3.3. Auto-Supervisão.....	100
<b>4. Desenvolvimento de Portfolios na Formação Inicial de Professores.....</b>	<b>102</b>
4.1. Desenho do Portfolio do Programa de Formação Inicial.....	103
4.2. Revisão do Portfolio do Programa de Formação Inicial.....	108
4.3. Promessas e Riscos do Portfolio Reflexivo.....	116
<b>5. Portfolios Electrónicos.....</b>	<b>119</b>
5.1. Meios Técnicos para a Construção do Portfolio Electrónico.....	120
5.2. Possíveis Vantagens do Portfolio Electrónico.....	121
5.3. Obstáculos e Cuidados a Ter na Construção do Portfolio Electrónico.....	124

## II - ESTUDO EMPÍRICO

### Capítulo 3

#### Enquadramento Metodológico

<b>1. Objectivos e Pressupostos do Trabalho Empírico.....</b>	<b>128</b>
<b>2. A Investigação Qualitativa em Educação.....</b>	<b>132</b>

2.1. Características da Investigação Qualitativa.....	135
2.2. Os Dados Qualitativos.....	136
2.3. A Análise dos Dados Qualitativos.....	137
<b>3. Opções e Procedimentos de Carácter Metodológico.....</b>	<b>141</b>
3.1. Primeira Fase do Estudo: Formação Reflexiva/Dossier de estágio.....	141
3.1.1. A Entrevista.....	144
3.1.2. Procedimento Geral de Análise da Entrevista.....	148
3.2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio.....	151
3.2.1. O Portfolio.....	154
3.2.1.1. Modelo Seguido: <i>BEST Program do Connecticut SDE</i> .....	158
3.2.1.2. O Portfolio do Nosso Estudo.....	165
3.2.2. Procedimento Geral de Análise do Portfolio.....	168
3.2.3. A Entrevista.....	169
3.2.4. Procedimento Geral de Análise da Entrevista.....	170

## Capítulo 4

### Apresentação e Análise dos Resultados

<b>1. Primeira Fase do Estudo: Formação Reflexiva/Dossier de Estágio.....</b>	<b>172</b>
1.1. Estágio Pedagógico e Formação Reflexiva.....	172
1.2. Processo de Construção do Dossier de Estágio.....	175
1.3. Percepções dos Professores Estagiários Sobre o Dossier de Estágio.....	177
<b>2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio.....</b>	<b>188</b>
2.1. Estrutura dos Portfolios Desenvolvidos.....	188
2.2. Portfolios e Desenvolvimento da Reflexão.....	189
2.3. Percepções dos Professores Estagiários em Relação ao Portfolio Desenvolvido.....	194

# Capítulo 5

## Discussão dos Resultados

<b>1. Primeira Fase do Estudo: Formação Reflexiva/Dossier de Estágio.....</b>	<b>206</b>
1.1. Estágio Pedagógico e Formação Reflexiva.....	206
1.2. Processo de Construção do Dossier de Estágio.....	211
1.3. Percepções dos Professores Estagiários Sobre o Dossier de Estágio.....	214
<b>2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio.....</b>	<b>226</b>
2.1. Estrutura dos Portfolios Desenvolvidos.....	226
2.2. Portfolios e Desenvolvimento da Reflexão.....	227
2.3. Percepções dos Professores Estagiários em Relação ao Portfolio Desenvolvido.....	231
<b>Conclusões.....</b>	<b>244</b>

### **Bibliografia**

Lista de Referências Bibliográficas.....	256
Legislação Consultada.....	281

### **Índice de Anexos**

#### **Anexo I**

Guião da Entrevista aos Professores Estagiários Relativa à Primeira Fase do Estudo .....	282
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

#### **Anexo II**

Protocolos de Duas das Entrevistas Relativas à Primeira Fase do Estudo.....	285
-----------------------------------------------------------------------------	-----

#### **Anexo III**

Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas Relativas à Primeira Fase do Estudo.....	300
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Anexo IV</b>	
Protocolo de Uma das Entrevistas Relativa à Segunda Fase.....	337
<b>Anexo V</b>	
Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas Relativas à Segunda Fase do Estudo.....	348
<b>Anexo VI</b>	
Orientações para a Construção do Portfolio.....	359
<b>Anexo VII</b>	
Perfil de Competências do Professor Estagiário.....	374
<b>Anexo VIII</b>	
Grelha de Avaliação do Professor Estagiário Através do Portfolio.....	380

# **Introdução**

---

Nunca como hoje a mudança acelerada do contexto social exerceu uma tão forte influência sobre a escola e sobre os professores, enquanto actores que desempenham um papel crucial no processo de ensino (Esteve, 1995).

O Sistema Educativo, que se vê reflectido na escola que temos, parece assumir manifestas dificuldades em lidar com esta mudança, procurando resistir-lhe, respondendo-lhe tardiamente ou, em larga medida, ignorando-a.

Numa entrevista a um jornal diário português aquando da sua recente passagem pelo nosso país, o sociólogo suíço Philippe Perrenaud avança que a respostas à premente necessidade de mudança pode estar na procura de novas formas de entender velhas questões. É preciso mudar a forma centenária como a escola se organiza, já que esta, em quase todo o mundo, continua a organizar-se segundo um modelo que foi definido no século XIX, que em tudo se assemelha à concepção “taylorista” do trabalho industrial e hoje ultrapassado, ou no mínimo, contestado na maior parte dos sectores de produção (Leiria, 2001). Segundo ele, a todo o momento *“se questionam programas, orientações, pedagogias, formação dos professores mas a organização do trabalho permanece como factor imutável. Nas empresas ela é o primeiro factor a ser posto em causa.”*(Leiria, 2001, p. 38). E no entanto, para o conhecido autor, esta factor é hoje tão importante como os métodos de ensino ou a formação de professores.

De acordo com Isabel Alarcão (2001a), *“se queremos mudar a escola, temos de a assumir como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria.”*(p. 17).

A autora introduz deste modo o conceito de escola reflexiva. Uma escola *“entendida como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.”*(p. 13). Uma escola *“em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história”*, criada *“pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém.”*(p. 17).



Este conceito surge por analogia com o de professor reflexivo, um professor capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e reflectida num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta (Cró, 1998; Proctor, 1995; Rodrigues, 2001), capaz de admitir os seus erros (Paulo & Trigo-Santos, 1998), flexível e aberto à mudança (Braga, 2001; Marcelo García, 1999) e com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais (Marcelo García, 1999). Um professor nascido de uma nova epistemologia da prática assente nos trabalhos de Donald Schön [1983, 1987].

É com a colaboração entre professores reflexivos que trocam o *eu solitário* em que estavam isolados pelo *eu solidário* que os aproxima (Sá-Chaves & Amaral, 2001) que se constrói, em larga medida, esta escola reflexiva de que fala Isabel Alarcão.

Este facto remete-nos para um a questão mais central à investigação que aqui introduzimos, a questão da formação de professores reflexivos.

Não esquecendo que a formação de professores “*não pode ser considerada um deus ex machina*”, *um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites do sistema.*” (Perrenaud, 1993, p. 94), temos que ter em conta também que “*se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar*” (Widden & Tisher, 1990, citados em Rodrigues, 2001. p. 2).

O paradigma da racionalidade técnica (Schön, 1992), no qual assentam os modelos que “*não facilitam a formação de profissionais capazes de enfrentar com sucesso a complexidade e a dilematicidade da sua intervenção profissional*” (Sá-Chaves, 1997b, p. 220), está a perder terreno para o paradigma reflexivo da formação de professores (Oliveira, 1994), que surge como um dos mais aliciantes novos caminhos para essa formação. Contudo, esta transição paradigmática, que se quer feita na continuidade e não na ruptura, posta em prática, ou pelo menos reivindicada hoje pelas instituições de formação, demora ainda a fazer-se sentir nas práticas de formação inicial de professores. Como referem Sá-Chaves & Amaral (2001), “*apesar de se apregoar que estamos a viver um paradigma reflexivo e crítico-construtivista em termos de educação, não é através de um simples truque de magia que dele nos apoderamos*” (p. 84).

Exige-se hoje uma formação inicial de professores particularmente atenta ao papel da prática na formação dos profissionais e que valorize o conhecimento resultante da acção reflectida que Schön [1983, 1987] destaca. Que tenha em conta as várias

dimensões do conhecimento dos professores propostas por Shulman [1986]. Uma formação que considere a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner [1979]. Que se posicione perante as fases da carreira do professor propostas por Huberman [1988, 1989]. Que não descure o complexo processo de socialização profissional do jovem professor (Machado, 1996). Que recorra a mecanismos de supervisão *não standard* (Sá-Chaves, 1995). Uma formação que esteja atenta a três aspectos fundamentais destacados por Nóvoa (1992):

- ao processo de desenvolvimento pessoal do professor, no qual o sujeito se forma a si, reconstruindo a sua identidade, ao mesmo tempo que constrói activamente o seu saber;
- ao processo de desenvolvimento profissional, em que o professor se torna “produtor da sua profissão”, não só em termos dos saberes, das mudanças dos contextos em que ocorre;
- ao processo de desenvolvimento organizacional, de produção da escola enquanto espaço no qual trabalhar e formar (formar-se) não são mais aspectos separados.

Procura-se, com uma formação inicial mais atenta a esta multiplicidade de factores, dar resposta a um quadro social cada vez mais exigente em relação ao que se espera do professor e, ao mesmo tempo, preparar o jovem professor para que se sinta realizado pessoal e profissionalmente dentro desse quadro.

No contexto da formação inicial de professores, assume particular importância o momento do estágio pedagógico, que, na nossa realidade, parece ter-se afirmado como um contributo indispensável na formação dos professores (Neto Vaz, 2000).

Importante pelo contacto com a realidade que permite (Machado, 1996), constitui simultaneamente o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional (Galvão, 1996).

Corresponde a uma dualidade de papéis em que o formando ainda é aluno, mas já é professor. Segundo Galvão (1996), o professor estagiário “*tem de cumprir todas as tarefas inerentes às duas situações, vivendo uma ocasião de formação verdadeiramente excepcional, sem ser de excepção, uma vez que se confronta com os mesmos aspectos e exigências a que vai ter de dar resposta ao longo da sua carreira*”.(p. 9).

Mas o estágio pode ser também um tempo de tensão, de insegurança, no qual nem sempre é fácil manter o equilíbrio pessoal (Machado, 1996). O medo, as expectativas, o não saber como agir, são comuns à maioria das pessoas quando se vêem, pela primeira vez, em frente de uma turma de alunos (Galvão, 1996).

Neste momento de transição, os jovens professores enfrentem, frequentemente, o “choque da realidade”, resultado do *“confronto com um concreto, bem longe do ideal, agravado por uma formação normativa, que leva à interiorização de uma imagem ideal do bom professor. Esta é geradora de angústia, ao impor uma contínua comparação entre aquilo que se é e faz e o que se deveria fazer e ser.”* (Machado, 1996, p. 302).

Contudo, de acordo com Machado (1996), o momento do estágio é também um *“momento de intensa descoberta e exploração da realidade, vivido, por muitos, com grande entusiasmo”* (p. 302).

Quanto à influência do estágio sobre a formação do professor, a mesma autora destaca:

O estágio, enquanto parte da formação inicial, se é fundamental, não deixa de ser apenas um momento, que, por isso mesmo, não pode dar resposta a tudo. Todo o percurso profissional devia ser vivido como um processo contínuo de formação. Mais do que dar respostas, a formação inicial devia lançar as bases, que permitissem ao professor tornar-se senhor do seu próprio desenvolvimento. Isto passa não apenas pelo desenvolver de competências, mas, sobretudo, pela construção de atitudes, que sustentem uma contínua reflexão sobre a forma como se está e se faz, sobre os valores que estão implícitos ao seu trabalho. (1996, p. 310).

Num estudo recente que envolveu 185 professores estagiários de Biologia e Geologia em formação nas universidades públicas portuguesas, Neto Vaz (2000) procurou investigar as percepções destes professores acerca do currículo e do funcionamento dos respectivos cursos, em particular do estágio pedagógico.

Estes, apesar de maioritariamente (54,1%) declararem ser elevado o seu grau de satisfação global quanto ao modo como decorreu o estágio, quando questionados sobre os aspectos que deveriam ser alterados, a nível do estágio, apontaram como principal deficiência sentida a *“falta de definição de parâmetros para maior homogeneidade do estágio pedagógico, no que diz respeito, sobretudo, à avaliação e respectivos instrumentos”*(p. 259).

Salientamos ainda a “*falta de apoio por parte dos orientadores da universidade*” e a “*falta de articulação entre os vários orientadores*” como outras importantes deficiências identificadas.

As deficiências ao nível do estágio pedagógico da formação inicial dos professores identificadas por este e outros estudos, experimentadas na nossa própria vivência e o coro de fundo que clama por mudanças nas práticas de formação e avaliação que acompanhem a nova racionalidade científica e pedagógica emergente, levaram-nos a trilhar um caminho de pesquisa que, em determinado momento, nos conduziu a uma nova e, ao tempo, enigmática palavra: *portfolio*.

Podem os *portfolios reflexivos*, enquanto estratégias de investigação-acção-formação, inseridos no contexto da formação inicial de professores, contribuir para essa mudança?

Os *portfolios* têm vindo a ganhar, ao longo dos últimos anos, um papel muito importante nos vários contextos educativos (v.g. avaliação da aprendizagem, formação de professores, ensino de adultos, *Curriculum vitae*) em alguns países da Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos.

Entre nós, alguns estudos pioneiros realizados em campos e contextos muito restritos, deixam ainda um vasto espaço de exploração das potencialidades desta técnica, nomeadamente no que respeita à sua utilização na formação inicial de professores.

Assim, iniciámos uma investigação que, quer da perspectiva do professor estagiário, quer da perspectiva da instituição de formação, procura explorar as implicações do uso desta metodologia na formação inicial de professores reflexivos, na realidade portuguesa do estágio integrado das licenciaturas em ensino, no caso concreto da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Évora.

A partir desta questão, e de alguns pressupostos que descrevemos no Capítulo 3, foram definidos os objectivos da investigação:

- Explorar as implicações do uso de *portfolios* enquanto metodologia de investigação-acção promotora do desenvolvimento pessoal e profissional e enquanto espaço para a reflexão sobre a prática.
- Explorar as implicações do uso de *portfolios* como instrumentos de auto-avaliação, avaliação formativa e sumativa dos professores em formação.

- Explorar implicações do uso de portfolios enquanto estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação.
- Procurar investigar qual o lugar que o portfolio pode ocupar nos programas de formação inicial de professores.
- Contribuir para uma análise das necessidades de mudança ao nível da formação inicial de professores, em particular, do estágio pedagógico.
- Contribuir para abrir caminho à discussão da utilização dos portfolios reflexivos noutros contextos da formação da professores, como sejam o uso e actualização dos portfolios pelos professores nos primeiros anos da carreira, com fins formativos ou ao longo de toda a carreira, para efeitos de progressão nesta.

Quanto à estrutura da dissertação, para além dos módulos da Introdução, Conclusões, Bibliografia consultada e Anexos complementares, o trabalho divide-se em duas partes.

A primeira parte, que envolve os Capítulos 1 e 2, corresponde ao referencial teórico da temática em estudo, onde se pretende apresentar um quadro conceptual construído a partir da revisão de literatura efectuada.

Deste modo, no Capítulo 1, começamos por traçar uma breve perspectiva histórica da formação de professores em Portugal ao longo do século XX, para de seguida, chegados ao presente momento, situarmos a formação de professores num contexto de mudança paradigmática em que, a par das grandes alterações sociais e culturais associadas, sobretudo, à “sociedade da informação” desta transição de século que vivemos, surgem mudanças nas formas de entender a Ciência, o Conhecimento, o Ensino e a Aprendizagem. Ainda neste capítulo, depois de abordarmos a questão da reflexão, procuramos caracterizar os principais aspectos da formação de profissionais reflexivos, assim como das estratégias de formação e supervisão associadas a este paradigma.

No Capítulo 2, procuramos dar destaque a uma dessas estratégias de formação que é central à presente investigação – o portfolio reflexivo – enquanto metodologia ao serviço de formação inicial de professores. Depois de procurarmos clarificar o conceito de portfolio reflexivo e de estabelecermos a relação entre portfolios e prática reflexiva, abordamos os aspectos supervisivos e colaborativos do desenvolvimento de um

portfolio. De seguida são abordados os principais aspectos que se prendem com a entrada de um portfolio num curso de formação inicial de professores. Finalmente, procurando acompanhar as mudanças tecnológicas que vivemos, dedicamos alguma atenção ao desenvolvimento de portfolios em suporte electrónico.

A segunda parte, que envolve os Capítulos 3, 4 e 5, corresponde ao estudo empírico levado a cabo no âmbito da presente dissertação. Esta segunda parte encontra-se, por sua vez, dividida em duas fases. Uma primeira fase em que procurámos investigar o papel do dossier de estágio no actual modelo de estágio, bem como a forma como é visto pelos professores estagiários. Procurámos também conhecer em que medida a dimensão reflexiva da formação estava já a ser desenvolvida, antes da introdução do portfolio. Uma segunda fase, que podemos considerar a fase principal do estudo, e que corresponde ao desenvolvimento do portfolio reflexivo em substituição do dossier de estágio, por parte dos professores estagiários de um núcleo de estágio, durante o seu estágio pedagógico integrado. A ambas as fases corresponde um quadro metodológico de natureza qualitativa.

No Capítulo 3, começamos pela definição dos objectivos e pressupostos do trabalho empírico. De seguida, procuramos fazer uma caracterização da investigação qualitativa em educação. Finalmente, avançamos para a descrição das opções e procedimentos de carácter metodológico associados ao desenvolvimento das primeira e segunda fases do estudo empírico.

No Capítulos 4 é feita, para as duas fases do estudo, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

No Capítulo 5 procedemos à discussão dos resultados apresentados e analisados no capítulo anterior, confrontando-os entre si e com os diferentes contributos teóricos explanados nos Capítulos 1 e 2.

# I

---

## REFERENCIAL TEÓRICO

# 1

---

## **Formar Professores num Contexto de Mudança**



A formação de professores em Portugal passou, ao longo do século XX, de acordo com Pacheco & Flores (1999), por grandes mudanças que podem ser sintetizadas em cinco momentos principais:

- De 1901 a 1930, o difícil reconhecimento do estatuto académico da formação inicial de professores. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autónoma da profissão docente (Nóvoa, 1992).
- O período do Estado Novo (sobretudo nos anos 50 e 60), a lenta e profunda ideologização da função docente. Segundo Nóvoa (1992) “*assiste-se a uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor*”(p. 18). Assim, por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário sobre os professores inviabilizando qualquer veicidade de autonomia profissional ao mesmo tempo que impõe um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações, reforçando a carga simbólica as acção docente.
- A década de 70, o nascimento e a consolidação da formação inicial integrada, com as licenciaturas em Ensino. O início da década, com a Reforma Veiga Simão (1970-1974) marca um momento-charneira da expansão quantitativa do sistema educativo português (Nóvoa, 1992)<sup>1</sup>. Assiste-se ao desenvolvimento nas Universidades de programas de formação profissional de professores (Formosinho, 2000), primeiro nas faculdades de Ciências (1971) e mais tarde, com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas. É também neste período, e de acordo com Nóvoa (1992) que se funda “*o debate actual sobre a formação de professores*”(p. 20).

---

<sup>1</sup> Os mesmos autores consideram que as alterações mais significativas ocorreram nos últimos vinte e cinco anos, decorrendo “*da massificação do ensino e do reconhecimento institucional da educação como um bem público*”(p. 192).

- A década de 80, o esforço da profissionalização dos professores, acompanhado, de igual forma, pela definição dos princípios da ordenação jurídica da formação inicial e contínua. A explosão escolar verificada na década anterior *“trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves”*(Nóvoa, 1992, p.21). Procurou-se remediar a situação através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Nóvoa (1992) afirma que *“este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual”*(p. 21).
- A década de 90, com a institucionalização da formação contínua e a formação, a nível de licenciatura, para todos os educadores e professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução, as atenções viram-se para a formação contínua. Esta constitui um *“desafio decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração es gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)”*(Nóvoa, 1992, p. 22).

Hoje, no início do século XXI, os professores e, concomitantemente, a formação de professores continuam a viver tempos de mudança, ou mesmo conturbados tempos de mudança, agora como reflexo do *“quadro global de questionamento dos paradigmas de investigação, da discussão do estatuto da cientificidade dos conhecimentos e ainda da insatisfação relativa aos modelos de formação”* (Oliveira, 1994, p. 317).

Segundo Nunes (2000), *“o aparecimento da sociedade da informação e da globalização do conhecimento, aliado à escolarização de massas”*(p. 6) começou a demonstrar a inadaptação às exigências de uma sociedade moderna de uma visão, até aqui dominante, do professor enquanto técnico, cuja função seria a aplicação ao contexto educativo, do conjunto de conhecimentos teóricos e técnicas derivadas das investigações produzidas na linha do pensamento normativo-positivista (Oliveira, 1994).

Com a falência do paradigma do professor-técnico (Pilo, De Paz & Fabbri, 1999) e em reacção à concepção de formação de professores que lhe está inerente, desenvolve-se a ideia de que o próprio professor e a sua experiência deverão desempenhar um papel dominante na construção do saber profissional (Oliveira, 1994).

Neste contexto e segundo a mesma autora:

Schön, na tradição do pensamento deweyano, retoma o conceito de reflexão sobre as situações da prática e propõe que a experiência e o questionamento na e sobre a prática constituem a base para o desenvolvimento profissional. A sua teoria sobre a prática reflexiva contém em si a ideia de que os práticos detêm um conjunto de conhecimentos intuitivos que estão implícitos nas suas actividades profissionais. (p. 318).

O domínio da prática começa então a dar forma ao *paradigma da prática reflexiva* (Oliveira, 1994), *paradigma do professor como prático reflexivo* (Nunes, 2000) ou *paradigma reflexivo e crítico-construtivista* (Sá-Chaves & Amaral, 2001) no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Para além do conceito de “*professor como prático reflexivo*” [Schön, 1983, 1987] muitas outras metáforas surgem para colorir esta nova abordagem paradigmática. Canário (1993) fala do *professor como produtor de inovações*. Pérez Gómez (1992) refere-se ao professor como *investigador na sala de aula* [Stenhouse, 1975], o *ensino como arte* [Eisner, 1980], o *ensino como uma arte moral* [Tom, 1986], o professor como *profissional clínico* [Clark, 1983; Griffin, 1985], o ensino como um processo de *planeamento e tomada de decisões* [Clark & Peterson, 1986], o ensino como um *processo interactivo* [Holmes Group Report, 1987]<sup>2</sup>.

O mesmo autor refere ainda que:

Apesar das diferenças, estas imagens têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam

<sup>2</sup> García (1992) acrescenta ainda a esta lista outras metáforas como: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como controlador de si mesmo [Elliot], professores reflexivos [Cruickshank & Applegate; Zeichner], o professor como pessoa que experimenta continuamente [Stratemeier], professores adaptativos [Hunt], o professor como investigador na acção [Corey & Shumsky], o professor como cientista aplicado [Brophy & Everston; Freeman], professores como sujeitos que resolvem problemas [Joyce & Harootunian], professores como sujeitos que colocam hipóteses [Coladarci], professores como indagadores clínicos [Smyth], professores auto-analíticos [O’Day], professores como pedagogos radicais [Giroux], professores como artesãos políticos [Kohl] e o professor como académico [Ellner; Tom].

rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (p. 102)

A formação de professores, de acordo com Pacheco & Flores (1999), “*é perspectivada de diferentes modos, em função dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor*”(p.57). Parece existir uma multiplicidade de diferentes abordagens que partem de pressupostos teóricos distintos relativamente aos conceitos de ensino, professor, formação, supervisão e avaliação de professores. No presente trabalho, seguindo uma linha que parece ser comum à maioria dos investigadores, centraremos a nossa atenção, nos dois paradigmas enunciados.

Defendendo a indispensável transição do domínio do primeiro para o segundo, procuraremos explorar os aspectos em que esta se pode fazer na continuidade e não na rotura, partilhando com Rodrigues (2001) a postura de que “*na formação de professores, sobretudo na formação inicial, precisamos reter o melhor dessa racionalidade técnica, no que ela significa de avanço no conhecimento, e o melhor das perspectivas construtivistas e reflexivas, no que representam de aceitação do subjectivo, dos valores, da pluralidade*”(p.13).

# 1. Reflexão: Um Novo Objectivo para a Formação de Professores

A reflexão é na actualidade, num processo que se iniciou no princípio dos anos 80 (Hamilton, 1999) e que se acentuou na última década (Cró, 1998), “*o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador*”(Marcelo García, 1992, p. 59).

Procurando clarificar o conceito de reflexão centraremos a nossa atenção, em momentos sucessivos, no objecto da reflexão, no processo de reflexão, nos níveis de reflexão e nas atitudes reflexivas a desenvolver.

## 1.1. O Objecto da Reflexão

Segundo Alarcão (1996b) a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação em todos os aspectos do ensino-aprendizagem. Assim, a mesma autora afirma que o objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo. Cremos poder generalizar para todos os professores, sem correr riscos, o objecto da reflexão definido por esta autora para o professor de inglês:

Pode reflectir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. (p. 180)

## 1.2. O Processo de Reflexão

O termo reflexão vem do verbo latino *reflectere*, que significa voltar para trás. É com este sentido que o termo é utilizado, por exemplo, no campo da óptica para descrever o efeito físico que a luz experimenta quando choca contra a água ou contra um espelho.

Aplicada aos contextos humanos, a reflexão, segundo Marcos & Ruiz (1999) pode ser usada em dois sentidos. Num, conserva metaforicamente o seu significado etimológico e equivale ao voltar-se para si mesmo para permitir um autodescobrimento. Reflectir corresponde, nesta acepção, a reflectir sobre si mesmo. Num outro sentido, reflectir corresponde a pensar ou meditar sobre um fenómeno com o fim de atingir a sua maior e melhor compreensão.

O objecto desse pensar pode ser externo ao indivíduo ou incidir sobre a sua própria actividade. Neste último caso:

Quando el pensar va precedido del descubrimiento de sí mismo (el pensar sobre la propia actividad no lleva por sí sólo al descubrimiento de sí mismo), ambos conceptos de la reflexión se complementan: el pensar se explyaya en lo descubierto (el sí mismo) para comprenderlo. (Marcos & Ruiz, 1999, p. 161)

Quando entendemos a reflexão fundindo os dois significados, conseguimos em relação a nós próprios um distanciamento<sup>3</sup> que de forma natural temos em relação ao mundo exterior.

E desse modo a reflexão pode constituir para o professor um importante meio (não o único) de conhecimento de si mesmo e de desenvolvimento profissional (Marcos & Ruiz, 1999).

Para Dewey (1989) a reflexão não diz respeito a um só método de resolução de problemas, mas sim a toda uma forma de ser ou de pensar. Dewey define o pensamento reflexivo como a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva e considera-o a melhor maneira de pensar.

---

<sup>3</sup> Tal distanciamento entra em conflito, como veremos mais adiante, com o conceito de reflexão-na-acção de Schön (1992), que tem sido, por isso, alvo de críticas de vários autores. Como afirmam Marcos & Ruiz (1999) “*la vida en el aula es dinámica, cambiante, y la acción pedagógica se caracteriza por la inmediatez, el profesor/a no puede a cada momento distanciarse por una e luego entrar*” (p.162). O próprio Schön reconhece que resulta muito difícil agir reflectir simultaneamente.

O autor identifica ainda os sentidos que podem tomar as formas vulgarmente designadas de pensamento, embora reconheça que não existem linhas divisórias rígidas entre elas:

- Ideias que nos passam pela cabeça, automaticamente, numa sucessão por vezes desordenada, quando estamos acordados ou mesmo a dormir.
- Incidentes ou episódios imaginados cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência.
- Preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças. Integrando-se também aqui os assuntos sobre os quais não se possuem certezas, mas que mesmo assim, se nos impõem como orientadores da nossa acção.

O primeiro sentido atribuído ao pensamento está longe de poder ser considerado pensamento reflexivo. A sequência que respeita não é construída de forma conscientemente encadeada nem objectiva e uma vez que, no pensamento reflexivo, como sustenta Dewey, as partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.

O segundo sentido pode ser entendido como um exercício preparatório que conduz ao pensamento reflexivo. Este só se realiza *“quando a conclusão a atingir é exterior às ideias que estão presentes na corrente da narrativa, ainda que tomando-as por base”* (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 46), ou seja, pode constituir-se pensamento reflexivo se houver deliberadamente vontade de o exercer.

O terceiro sentido, sentido do pensamento que se baseia na crença, *“é o único que se constitui de imediato em motor de realizações intelectuais e práticas, independente da validade, ou não, dos argumentos que a sustentam”* (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 46). Contudo, para que a crença possa suportar o pensamento reflexivo precisa de se consolidar, adquirindo a forma de certeza. O pensamento reflexivo:

Requer, por isso, a pesquisa de evidências, num esforço voluntário e consciente de investigação. Para aferir a validade da crença recorre-se à análise da consistência dos argumentos e da relação que estabelecem com as conclusões. Colocam-se também questões

no sentido de se saber o que resultaria se uma crença diferente, alternativa, fosse dominante. (p. 46)

Central ao acto de pensar é o facto observado ou percepcionado e a ideia que a partir dele emerge. Os “dados” ou “factos” são a matéria-prima da reflexão.

Juntamente com as ideias constituem as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interacção entre eles há-de surgir uma conclusão.

Os dados são fornecidos pela observação, directa ou indirecta, ou mesmo pela memória; as ideias nascem da inferência e esta, embora parta do que é real e observado, situa-se ao nível do possível, do previsível da conjectura ou mesmo da imaginação. Toda a inferência tem que ser confrontada com o que é observado e real, para poder vir a aceitar-se ou rejeitar-se.

Para Dewey a reflexão é um componente essencial da resolução de problemas (LaBosKey, 1994).

Quando a crença dá lugar à incerteza, ao espírito depara-se um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo. Este processo abarca, segundo Dewey (1989), a ocorrência de dois momentos:

- O estado de dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução.
- A pesquisa do material necessário a uma possível solução do problema percebido, dependendo o tipo e o rumo da investigação da natureza do problema a resolver.

Entre uma situação pré-reflexiva, quando o contacto com o problema nos cria perturbação e embaraço, a situação pós-reflexiva, quando o problema foi resolvido, Dewey identifica cinco fases que se relacionam com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo:

- *Situação problemática*, que corresponde ao primeiro momento de indagação, que pode sugerir, embora vagamente, uma solução, uma ideia de como sair do problema.
- *Intelectualização do problema*, ou o desenvolvimento dessa solução ou ideia mediante o raciocínio.
- *Observação e experiência*, que consiste em provar as várias hipóteses formuladas, revelando-lhes, eventualmente, a inadequação.



- *Reelaboração intelectual*, das primeiras sugestões ou hipóteses de partida, chegando, assim, à elaboração de novas ideias.
- *Verificação*, que pode consistir na aplicação prática ou simplesmente em novas observações ou experimentações probatórias.

Mesmo que o acto de reflexão não termine numa solução satisfatória terá valido a pena reflectir, uma vez que toda a actividade reflexiva é instrutiva e a pessoa que realmente pensa aprende tanto com os êxitos como com os fracassos, permanecendo intacto o valor do acto reflexivo.

Saliente-se que a reflexão não diz respeito a um só método de resolução de problemas, mas sim a toda uma forma de ser ou de pensar (Neto Vaz, 2000).

Zeichner (1993, citado em Lalanda & Abrantes, 1996) retoma de Dewey uma definição de acção reflexiva que importa reter, como orientadora do que deve constituir a finalidade permanente de educador: “*A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz...não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores*”.

### 1.3. Níveis de Reflexão

São vários os autores que fazem referência aos três níveis de reflexão propostos por Van Manen, em 1977 (Alarcão, 1996b; Amaral *et al.*, 1996; Pultorak, 1993; Pultorak, 1996; Wellington & Austin, 1996):

- *Nível técnico (technical rationality)*. O primeiro nível. A reflexão visa que os professores envolvidos atinjam, a curto prazo, determinados objectivos – manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma actividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo da aula, etc. A tarefa primordial para os formados é reflectirem no seu próprio ensino – reflexão sobre e na acção – e aprenderem de outras fontes de modo a atingir esses objectivos. A este nível o educador preocupa-se apenas com a aplicação técnica do conhecimento educacional

(Pultorak, 1993, 1996) com vista a um determinado fim. Nem os fins, nem os contextos institucionais da aula, da escola, da comunidade ou da sociedade são equacionados ou considerados problemáticos a este nível.

- *Nível prático (practical action)*. O segundo nível. A este nível a reflexão já revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas. Os professores analisam os seus comportamentos e os do seus alunos para ver se os objectivos e metas estabelecidos estão a ser alcançados e de que modo. Os professores avaliam o seu próprio ensino: teorizam sobre a natureza da disciplina que leccionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objectivos mais vastos da escolarização. Trata-se de uma reflexão sobre um acontecimento que, tendo em atenção um sistema ou teoria, assenta na observação e experiência pessoal do próprio professor.
- *Nível crítico ou emancipatório (critical reflection)*. O terceiro nível. A reflexão incorpora os aspectos éticos, sociais, morais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de acção do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas. Princípios como a justiça, a igualdade e a emancipação são utilizados como critérios no debate sobre o valor dos objectivos e da prática educativa (Neto Vaz, 2000). O professor, e sobretudo, o professor em formação, deve, desde o início desta, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes (ou até opostos) dos dos alunos que ensina. Van Manen considera-o como o mais elevado nível de reflexão.

Embora qualquer um dos três níveis corresponda a um importante patamar de reflexão, Van Manen chama a atenção para a necessidade de gradação nestes níveis de reflexão: partir do mais simples para o mais complexo. Como referem Amaral *et al.* (1996), “*só compreendendo primeiro a complexidade da situação de sala de aula é que se pode relacionar depois a prática com os seus valores educativos*”.

De modo paralelo, Zeichner & Liston (1987, citados em Braga, 2001; Marcelo García, 1999) apresentam também três níveis de reflexão ou de análise sobre a realidade circundante:

- Nível técnico, que corresponde à análise das acções manifestas, as que fazemos e são susceptíveis de ser observadas: andar pela aula, formular perguntas, motivar, etc.
- Nível prático, que implica a planificação e a reflexão: planificação do que se vai fazer, reflexão sobre o que se fez, salientando o seu carácter didáctico.
- Nível crítico, o nível das considerações éticas, o que tem a ver com a análise ética ou política da própria prática, assim como das suas repercussões contextuais.

#### 1.4. Atitudes Reflexivas

Dewey (1989), ao definir e analisar a acção reflexiva, menciona três atitudes que importa cultivar e que favorecem as metodologias de investigação e verificação:

- *Abertura de espírito.* Caracteriza-se pela receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas. Mas também pela capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a possibilidade de erro em todas as situações, mesmo naquilo que se acredita como certo. Esta atitude obriga, segundo Marcelo García (1992) a “*escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.*” (p. 62).
- *Responsabilidade.* Ponderação cuidada das consequências de uma determinada acção. Esta atitude de responsabilidade implica que o professor reflecta nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua acção sobre a vida dos alunos. Passa pela adopção das consequências de um projecto, assegurando a consistência e validade de uma crença. Trata-se, nas palavras de Marcelo García (1992), de uma responsabilidade intelectual que assegure a integridade, ou seja, a coerência e a harmonia daquilo que se defende.

- *Empenhamento*. Predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina. Traduz-se na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar.

Para além de exigir vigilância, flexibilidade e curiosidade, o caminho para os melhores resultados obriga-nos a “duvidar de tudo”. Como refere o próprio Dewey (1989):

Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenha descoberto as razões justificativas.(p. 25).

## 2. A Formação de Professores como Profissionais Reflexivos

Ao emergente modelo reflexivo da formação de professores, decorrente da mencionada metáfora *do professor como prático reflexivo*, opõe-se o modelo que tem dominado – e na prática ainda domina<sup>4</sup> – nos contextos de formação de professores das últimas décadas, e que Schön (1992b) denomina de *modelo da racionalidade técnica*. Um e outro modelo representam duas formas muito diferentes de encarar a formação, supervisão e avaliação dos professores.

### 2.1. O Professor como Técnico

A metáfora do professor como técnico (Oliveira, 1994), herdeira, como já referimos, do paradigma positivista e *“da procura obsessiva de certezas, historicamente alimentada pelo cartesianismo, pela “ciência clássica” e pela mentalidade tecnocrática”* (Barbosa, 1997 citado por Nunes, 2000) reservava para o professor um papel passivo de executor ou reproduzidor (Braga, 2001). A actividade prática do docente *“seria tanto melhor quanto mais fidedigna fosse a execução das orientações, regras, metodologias e estratégias, superiormente definidas”*<sup>5</sup> (Nunes, 2000, p. 11).

Segundo este modelo, a teoria comanda a prática (Paixão & Cachapuz, 1999) e a actividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (Pérez Gómez, 1992). O professor é visto como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado. Ao professor reserva-se o “papel de executor do conhecimento produzido no centro e transmitido de modo unidireccional à periferia, sem que aqui seja permitido um processo de reelaboração (Schön, 1992).

O modelo da racionalidade técnica, que Schön afirma estar na base da “actual” crise de profissões (Amaral *et al.*, 1996), estabelece, assim, uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática

---

<sup>4</sup> Pérez Gómez (1992), salienta que *“com diferenças e cambiantes, a grande maioria das instituições de formação de professores tem-se apoiado no modelo da racionalidade técnica...”* (p. 107). O autor parece referir-se, em concreto, ao caso espanhol. Contudo, pensamos que esta observação pode ser transferida sem riscos para o caso português.

<sup>5</sup> O mesmo autor refere que vivemos, na actualidade, o despertar da ingenuidade daqueles que acreditavam na existência de “mezinhas milagrosas” (produzidas pelos pensadores) para cada uma das muitas “maleitas” de que padece o sistema educativo.

profissional, baseando-se, de acordo com Pérez Gómez (1992) em três pressupostos largamente postos em causa no decurso dos últimos anos:

- *A convicção, muito difundida de que a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. As ciências consideradas básicas para a prática profissional produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenómenos educativos. Isto não significa que esta não seja necessária e imprescindível, mas é preciso desenvolver paralelamente outros programas de investigação centrados nas exigências e problemas das situações derivadas da prática.*
- *Assume-se com um certa frivolidade que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real e da sala de aula. Contudo, segundo este autor, é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre o mundo da investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar<sup>6</sup>.*
- *A ligação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processo de aprendizagem. A realidade concreta põe em causa este pressuposto, pois a compreensão dos princípios das ciências básicas da educação requer uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais ou colectivos. Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória*

---

<sup>6</sup> Na opinião do mesmo autor, estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua actividade profissional.

semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.

Ou como afirma Schön (1983, citado em Nunes, 2000), a racionalidade técnica segue três assunções básicas:

- *Existem soluções gerais para os problemas práticos;*
- *Essas soluções podem desenvolver-se fora das situações práticas (através da investigação realizada por instituições adequadas);*
- *Essas soluções podem ser inseridas na acção dos professores através de publicações, formação e ordens administrativas, etc.*

Segundo Schön, citado por Amaral *et al.* (1996), o ensino universitário contemporâneo enferma de um grande desfasamento entre o que procura ensinar e as situações que se deparam aos formandos na prática e Alarcão (1996b) refere-se à dúvida que existe hoje em dia sobre a “*capacidade de a Universidade preparar bons professores e continuar a exercer a sua acção formativa no decurso da chamada formação contínua dos docentes*”(p. 26) que decorre sobretudo “*do facto de as Universidades não terem sabido compreender as exigências que comporta a formação integral do professor, e sobretudo, de não terem sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor*” (p. 26).

O fracasso significativo e generalizado dos programas de formação de professores apoiados neste modelo (Pilo, De Paz & Fabbri, 1999; Oliveira, 1994) resulta sobretudo, na opinião de Pérez Gómez (1992), do abismo que separa teoria e prática.

Segundo este modelo, a racionalidade prática é reduzida a uma mera racionalidade instrumental, que obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (Pérez Gómez, 1992).

Neste contexto, os programas de formação de professores têm permanecido impregnados de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente, segundo Pérez Gómez (1992) dois grandes componentes:

- Um componente *científico-cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;



- Um conhecimento *psicopedagógico*, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula.

Saliente-se que no componente psicopedagógico podemos ainda, segundo este autor, distinguir duas fases principais:

- Na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional;
- Na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

A formação de professores consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros por parte do professor em formação (Marcelo García, 1999).

Esta abordagem, considerada como tradicional, em oposição à abordagem reflexiva, favorece um tipo de aprendizagem passiva por parte dos professores-estudantes, desempenhado o supervisor o papel de professor-mestre:

As práticas de ensino são concebidas como um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida. (Marcelo García, 1999, p.40)

Neste racionalidade estabelecem-se, do ponto de vista teórico, os papéis e as competências do profissional, bem como a natureza, os conteúdos e a estrutura dos programas de formação (Pérez Gómez, 1992). O desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se após o conhecimento científico básico e aplicado, uma vez que, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, também, porque as competências são aqui vistas como um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo (Schön, 1983, citado por Pérez Gómez, 1992).



Ora, como salientam Ellsworth & Monahan (1998):

Studies demonstrate that preparing future teachers to teach by learning a set of principles or skills and then expecting them to reproduce them after graduation, does not result in adequate preparation for teaching candidates.(p.72)

A racionalidade técnica apresenta, assim, limites e lacunas profundos e significativos:

A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonómico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenómenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (Pérez Gómez, 1992, p.99)

Os problemas da prática profissional não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. Na realidade na prática não existem, geralmente, problemas, mas sim situações problemáticas, “*casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica ou pela teoria existentes*” (Pérez Gómez, 1992, p. 100).

Assim, a racionalidade técnica ou instrumental não pode representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos por duas razões fundamentais (Pérez Gómez, 1992):

- Porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da «estrutura das tarefas académicas» ou no âmbito da «estrutura da participação social», é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na selecção dos meios;
- Porque não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Contudo, tal não significa, na opinião de Pérez Gómez (1992), que se deva abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Existem, segundo este autor, “*múltiplas tarefas concretas*

em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica aplicada”(p.100).

Rodrigues (2001), numa postura que se pode entender como defensora de mudanças na continuidade e não na ruptura, afirma mesmo que:

O ensino, no que tem de singular, dinâmico, imprevisível, continua a depender da intuição, da sensibilidade, da arte, tanto como das técnicas. Porém, não se pode negar a validade dos contributos que a ciência tem disponibilizado ao agente de ensino. Advogar o carácter científico do ensino e a consequente possibilidade de preparar o professor com técnicas para o exercício da sua função não significa nem negar o valor diferenciador do “carisma” de cada professor, nem tão pouco aceitar que o ensino se pode transformar numa actividade de mera aplicação de um saber construído algures, fora de si.(p. 12)

O que não pode acontecer é considerar-se a actividade profissional (prática) do professor como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica:

É mais correcto encará-la como um actividade reflexiva e artística , na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes da prática educativa. (Pérez Gómez, 1992, p.100)

Referindo-se à formação de professores, Schön (1992), por sua vez, afirma que o modelo da racionalidade técnica não apresenta caminhos que ajudem os futuros professores a tomar decisões em situações únicas, imprevistas, de incerteza e conflito, com que se deparam na sua prática profissional.

O que nos remete para o paradigma reflexivo da formação de professores.

## 2.2. O Professor como Prático-Reflexivo

São cada vez mais as vozes que defendem a substituição do modelo da racionalidade técnica pelo modelo da racionalidade prática (ou reflexiva) que segue, segundo Altrichter *et al.* (1993, citado por Nunes, 2000), três assunções básicas:

- Os complexos problemas da prática exigem soluções específicas. Segundo Pérez Gómez (1996), assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada

caso-problema, que teria uma única solução correcta. O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade;

- Estas soluções podem ser encontradas somente no contexto em que os problemas surgem e onde o prático (professor) é um crucial e determinante elemento;
- As soluções podem ser aplicadas com sucesso noutros contextos, mas devem ser cedidas a outros práticos apenas como meras hipóteses a serem testadas.

Como afirma Pérez Gómez (1996) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

Encontramos em Donald Schön, o grande crítico da formação actual dos profissionais, o motor de toda esta nova forma de encarar essa formação (Alarcão, 1996a; Griffiths, 2000; Imel, 1992). Ao seu pensamento é transversal a prática da reflexão, *“atitude que nos relança para os valores do humano, que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico”* (Alarcão, 1996b, p. 12).

Com os seus livros *“The Reflective Practitioner”* (1983) e *“Educating the Reflective Practitioner”* (1987) contribuiu para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática (Marcelo García, 1999).

Este autor afirma que a actual crise de confiança no conhecimento profissional, centra-se, na educação, num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-acção* dos professores e alunos. Esta crise despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática.

Tendo subjacente uma concepção construtivista ou sócio-construivista do conhecimento (Pérez Gómez, 1996; Sá-Chaves, 2000a), Schön (1992a) constrói esta nova epistemologia com base numa *“certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico”* (p. 80) onde encontramos referências a nomes como Vigotsky, Piaget, Wittgenstein, Montessori, Platão ou Tolstoi, mas onde assume um indubitável papel de destaque o filósofo americano John Dewey, cujo pensamento, nos aspectos que se prendem com a reflexão, já aqui explanámos previamente de modo sumário.

Ao analisar a prática dos bons profissionais, Schön encontra nela aquilo que denomina de competência artística, não no sentido da produção de obras de arte mas antes “*um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística*” (Alarcão, 1996b, p.16) e que ele designa por *artistry*.

Tal competência, que lhes permite agir com sucesso perante o indeterminado, assenta num conhecimento tácito, “*que se manifesta na espontaneidade com que a acção é bem desempenhada e que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam*” (Alarcão, 1996b, p. 16). É um *know-how* inteligente ou a inteligência manifestada num *know-how*, é dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção.

Este conhecimento, que os profissionais demonstram na execução da acção e a que Schön chama o conhecimento na acção (*knowing-in-action*) corresponde a um dos conceitos-chave da sua obra.

É no mundo da prática, “*mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente*”(Amaral *et al.*, 1996, p.98), que, em determinados momentos<sup>7</sup>, o conhecimento na acção é posto em prática, e onde têm lugar as várias dimensões da reflexão, correspondentes aos restantes conceitos-chave da obra deste autor: reflexão-na-acção (*reflection-in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão-na-acção (*reflection on reflection-in-action*):

- *Reflexão-na-acção*. Ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando<sup>8</sup>, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo (Amaral *et al.*, 1996). Acontece quando, segundo Alarcão (1996b), “*reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na*

<sup>7</sup> Se já em Dewey se reconhece uma “natureza temporal” da actividade reflexiva, entendida como a ingerência do passado, do presente e do futuro no procedimento reflexivo (Lalanda & Abrantes, 1996), em Schön, o exercício reflexivo assume sentidos bem diferenciados conforme se situa num momento prévio, concomitante ou posterior à acção propriamente dita (Sá-Chaves, 2000a).

<sup>8</sup> Schön (1992a) afirma que o processo de reflexão-na-acção pode ser desenvolvido numa série de «momentos», na linha dos apresentados por Dewey para a resolução de um problema, subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Primeiro um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflecte sobre esse facto, procura compreender a razão por que foi surpreendido.

*interacção verbal em situação de conversação, (...) entabulamos uma conversa com a situação”* (p. 16-17).

- *reflexão sobre a acção*. Acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal (Amaral *et al.*, 1996). Segundo Alarcão (1996b) “*exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a acção assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual*” (p. 17)<sup>9</sup>.
- *reflexão sobre a reflexão-na-acção*. Actividade que ultrapassa os dois momentos anteriores e que lhes acrescenta valor epistémico. Trata-se de uma meta-reflexão que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (Amaral *et al.*, 1996). É, segundo Alarcão (1996b) o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

A *reflexão sobre a acção* supõe, de acordo com Pérez Gómez (1996), um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a *reflexão-na-acção* em relação com a situação problemática e o seu contexto. Estes três processos constituem o *pensamento prático* do professor.

O mesmo autor salienta que o pensamento prático do professor é “*uma complexa competência de carácter holístico. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente*” (p. 112).

---

Num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese, por exemplo, coloca o aluno uma nova questão ou atribui-lhe uma nova tarefa.

<sup>9</sup> Como salienta Alarcão (1996) embora a *reflexão-na-acção* e a *reflexão sobre a acção* nos apareçam, por razões de sistematização, como processos distintos, o próprio Schön reconhece que talvez não sejam assim tão distintos, um vez que, como já foi mencionado, resulta muito difícil agir reflectir simultaneamente.

Este *pensamento prático* do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem<sup>10</sup>. Não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo *na* e *sobre* a acção.

Reafirma-se o papel da prática como fundamental para a análise e reflexão da acção do professor e para a construção do seu pensamento. A reflexão sobre a prática surge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional (Infante *et al.*, 1996). O professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção (Alarcão, 1996a).

Desenha-se, assim, um conceito de professor capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e reflectida num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta (Cró, 1998; Proctor, 1995; Rodrigues, 2001), capaz de admitir os seus erros (Paulo & Trigo-Santos, 1998), flexível e aberto à mudança (Braga, 2001; Marcelo García, 1999) e com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais (Marcelo García, 1999).

Entendendo o conceito de competência cognitiva como algo bastante distante da ideia de competência de condutas e mais próximo de habilidades cognitivas e metacognitivas, Pollard & Tann (1987, citados em Marcelo García, 1999), sistematizam os diferentes tipos de competências que os professores reflexivos devem possuir:

- a) Empíricas: conhecer o que se está a passar na aula. Recolher dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Exigem-se dois tipos de dados: dados objectivos e dados subjectivos (sentimentos, afectos);
- b) Analíticas: necessárias para interpretar os dados descritivos, para inferir a teoria;
- c) Avaliativas: úteis para emitir juízos sobre consequências educativas;
- d) Estratégicas: têm a ver com a planificação da acção, assim como com o antecipar da sua implementação de acordo com a análise realizada;
- e) Práticas: capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios para um bom efeito;
- f) Comunicação: os professores reflexivos precisam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas.

---

<sup>10</sup> O pensamento prático do professor também é considerado por Pérez Gómez (1996) como fundamental para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

Diríamos então, baseando-nos em Alarcão (1996a), que professor reflexivo é aquele que reflecte, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, reflecte na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral.

Mas, ainda segundo Alarcão (1996a), o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente:

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores tem que ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.(p. 177).

A mesma autora, no prefácio do livro que organizou sobre “formação reflexiva de professores” (1996), afirma que a ideia de professor reflexivo é, hoje, uma daquelas ideias novas que de vez em quando surgem na arena educativa e que catalisam, contagiam e quase se transformam em slogans alienadores.

Segundo esta autora, *“é de bom tom profissional, hoje em dia, os teóricos referirem, enquadrarem e tomarem posição crítica sobre este conceito. Reportam-se a autores actuais como Schön e Zeichner, revisitam Dewey, tentam explorar modelos de formação de cariz reflexivo”*(p. 7).

Assim, alerta para a conveniência de não ficarmos indiferentes ao movimento que se gerou em torno da reflexão, apanhado a onda e, se possível, colocarmo-nos na sua crista. Porém, devemos fazê-lo sem uma atitude de “submissão à moda”, reclamando a nossa capacidade de decisão autónoma para nos concedermos o tempo e o esforço para caracterizar o sentido da expressão “ser-se reflexivo” na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas.

Alguns obstáculos fazem com que chegar a ser professor reflexivo não seja fácil. Pelo contrário, é difícil. *“Difícil pela falta de tradição, difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar”*<sup>11</sup>(Alarcão, 1996a, p. 186).

<sup>11</sup> A este respeito, Sá-Chaves & Amaral (2001), afirmam mesmo que a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista.

Imel (1992, citando Peters, 1991; Rose,1992) salienta ainda que tornar-se reflexivo *“is a time-consuming process and it may involve personal risk because the questioning of practice requires that practitioners be open to an examination of beliefs, values, and feelings about which there may be great sensitivity.”*(p. 2).

Alargando o contexto da reflexão, verificamos que este processo trará poucas vantagens para a escola se continuar a fazer-se no isolamento em que muitos professores de hoje vivem. É urgente a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário* que Sá-Chaves & Amaral (2001) preconizam. O professor solitário, ainda que reflexivo, é *“uma andorinha que não faz a Primavera”*, é necessário avançar para uma reflexão em parceria, desenvolvida no contexto da escola, enraizada nos valores definidos por todos os seus elementos (pais, encarregados de educação, professores, gestores, alunos, etc.) e assente na partilha das reflexões resultantes do questionamento sistemático sobre a acção que os diferentes actores realizam.

Chegamos, assim, ao conceito de escola reflexiva, ultimamente defendido por Isabel Alarcão (2001a), entendida *“como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo aprender e construir conhecimento sobre si própria”*(p.17), uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, criada pelo pensamento e prática reflexivos. Uma escola com uma cultura própria construída através do diálogo entre os seus membros.

Passamos, assim, para contextos mais vastos de acção do paradigma reflexivo, sem que este esteja consolidado, ainda que muitos o apregoem, nos contextos mais restritos:

Apesar de se apregoar que estamos a viver um paradigma reflexivo e crítico-construtivista em termos de educação, não é através de um simples truque de magia que dele nos apoderamos. Tudo leva o seu tempo e a mudança é algo que nos assusta e que nos coarcta a reacção. Mas a autonomia do docente e do aprendente, embora inatingível na sua totalidade, pode e deve constituir-se como um objectivo por que se quer lutar, mas nunca solitariamente. (Sá-Chaves & Amaral, 2001, p.84)

A actual formação inicial de professores não pode deixar de estar atenta a todos os aspectos previamente salientados.



### 2.3. A Formação Inicial de Professores Reflexivos

Procuraremos, neste ponto, aprofundar alguns aspectos da caracterização do que pode ser a formação inicial<sup>12</sup> de professores reflexivos.

A formação inicial de adultos, em particular de professores é, nos dias de hoje, uma tarefa complexa, “*adult education programs take place in settings that are characterized by a great deal of ambiguity, complexity, variety, and conflicting values that make unique demands on the adult educator’s skills and knowledge*” (Imel, 1992, p. 2).

Como já referimos no ponto 2.1. deste capítulo, a actual formação inicial de professores e os programas responsáveis por essa formação parecem alheados desta realidade, reflectindo ainda os constrangimentos impostos pela racionalidade técnica que os orienta, e dos quais se destacam: o fosso existente entre a teoria e a prática (Cardoso, *et al.*, 1996; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992a) e as dúvidas sobre a capacidade da Universidade para formar bons professores (Alarcão, 1996; Roth, 1994).

A transição para um paradigma reflexivo da formação de professores implica, primeiro que tudo, profundas mudanças na forma como a prática é encarada. Esta, adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (Pérez Gómez, 1992).

Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática acompanhada de reflexão<sup>13</sup> (Alarcão, 1996).

O autor (1992a) propõe o desenvolvimento desta componente prática naquilo que designa por *reflective practicum* e que define como:

---

<sup>12</sup> Entendemos a formação de professores reflexivos como uma construção e reconstrução do professor que se quer contínua e continuada ao longo de toda a sua carreira. Tal como afirma Marcelo García (1992), é necessário haver uma forte interconecção entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação contínua. De acordo com este autor, não se deve pretender que a formação inicial ofereça «produto acabados», encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal. Contudo, por questões de delimitação deste estudo, daremos particular destaque a este importante momento.

<sup>13</sup> Esta visão de Schön sobre a reformulação dos programas de formação está claramente em oposição, no caso dos professores e segundo Alarcão (1996), à “*opinião dos que defendem que a componente académica (também às vezes chamada científica, bem reveladora de como a sociopsicopedagógica não é considerada científica) compete à Universidade enquanto que o rito de iniciação profissional compete à Escola, ficando a dimensão psicopedagógica a pairar no ar à espera de ser ensanduichada em qualquer lugar entre a Universidade e a escola*” (p. 26).

Uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Actuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na acção, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos. (Alarcão, 1996, p. 24)

Esta situação envolve a orientação por parte de um profissional experiente (*coach*) naquilo que podemos entender como um estágio.

Referindo-se, em concreto, à formação inicial de professores, Zeichner (1992) entende este *practicum* como os “*momentos estruturados da prática pedagógica (estágio, aulas práticas, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores*” (p. 117) e onde assume particular destaque o estágio pedagógico.

Segundo Pérez Gómez (1992), a prática como eixo do currículo de formação do professor deve permitir e provocar:

- o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional;
- o desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre a acção* e *sobre a reflexão-na-acção*.

Ainda segundo o mesmo autor, todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Esta questão, assim como a do já mencionado desfasamento entre teoria e prática, encontram-se no pensamento de Schön (1992a), quando este identifica duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo: por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.(p. 91).

Como forma de diminuir o fosso entre teoria e prática e possibilitar o “aprender fazendo” alguns autores (Cardoso *et al.*, 1996; LaBoskey, 1994; Ponte & Brunheira, 2001) sugerem que o *practicum* comece mais cedo no curso. Colocando os futuros professores em situação de experiência directa mais cedo, e fazendo recair o seu problematizar e o seu questionar sobre essa prática pedagógica, embora pouco experienciada ainda.

Não só as práticas podem e devem começar antes do final da parte curricular dos cursos como a reflexão pode começar antes das práticas.

Num estudo sobre o início da formação de professores reflexivos, Darsie & Carvalho (1996) defendem que esta pode, e deve, começar antes mesmo de o aluno-professor em formação iniciar as suas próprias práticas, ou seja, durante as primeiras fases da parte curricular do seu curso.

Neste caso, e perante práticas muito reduzidas, pontuais ou mesmo nulas do futuro professor, que possam constituir o objecto da reflexão, as autoras sugerem a utilização, com esse fim, das experiências, passadas e presentes, dos formandos enquanto alunos<sup>14</sup>, considerando que “*a reflexão do aluno-professor sobre a sua própria aprendizagem do que e de como ensinar, e a reflexão sobre a sua história de vida escolar*”(p. 90) são essenciais à sua formação reflexiva.

Utilizando diários escritos como estratégia para desencadear a actividade reflexiva dos futuros professores, as autoras procuraram que a reflexão distanciada<sup>15</sup> destes incidisse sobre as suas experiências de ensino-aprendizagem:

Alunos não-professores podem conduzir suas reflexões sobre as práticas de ensino dos seus professores actuais e as práticas dos professores que tiveram (...) sobre como os conteúdos lhes foram ensinados e o que aprenderam ou não em decorrência desse ensino. Nesse processo de reflexão (...) os alunos atribuem às práticas dos seus professores sucessos e fracassos que enfrentaram e enfrentam na vida escolar. Comparam umas práticas com outras, emitem juízo a seu respeito e posicionam-se como aprendizes e futuros professores em relação elas, considerando que não é imprescindível ser professor para reflectir sobre práticas de ensino, pelo menos para aqueles que optaram por se formarem como professores. (p. 95).

<sup>14</sup> O estudo destas experiências resultantes do percurso de vida do formando aproxima-se da metodologia de análise de casos como estratégia de supervisão, que discutimos sumariamente no ponto 2.6.3. deste capítulo.

<sup>15</sup> Citando Astolfi (1991) e Peterfalvi (1991) as autoras definem “reflexão distanciada” como “*toda a situação em que o sujeito é levado a pensar, em segundo grau, sobre os seus próprios procedimentos ou actividades intelectuais*”. Nesse processo “*o sujeito é levado a lançar um olhar de outra natureza sobre o que ele fez ou aprendeu. Esse tipo de olhar induz a um desapego que autoriza críticas e permite a descentração, sendo desta maneira um facilitador para que ocorram reelaborações*” (p. 93).

E concluem que esta reflexão distanciada sobre o que sabe e sobre o que e como aprendeu pode levar o aluno-professor à reflexão sobre a sua prática.

Que mais se poderia fazer para proporcionar aos professores uma formação reflexiva adequada?

Marcelo García (1992), propõe que as instituições responsáveis pela formação de professores assumam, juntamente com outras instâncias educativas, o planeamento e desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional que se esforcem por:

1. Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.
2. Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.
3. Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
4. Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios.

Segundo LaBoskey (1994) um programa de formação de professores reflexivos deve também ser consciente daquilo que pretende conseguir, como única forma de o vir a conseguir de facto. O que passa pela definição de objectivos para o programa: *“The goals must be specific enough to serve as guides to the selection, design, implementation, and evaluation of structural aids to reflection and flexible enough to allow for adaptation to individual differences”*(p. 124). A autora salienta ainda que *“reflective teacher education programs need to incorporate goals and structures that accommodate and address the intricate interaction of emotions, values, attitudes, beliefs, and cognitions in student teacher learning”*(p. 136).

Estas sugestões decorrem de um estudo, efectuado pela autora, nos Estados Unidos, sobre o desenvolvimento de uma prática reflexiva em professores iniciantes e a que damos destaque pela relevância das suas conclusões.

Verificando que a predisposição para a reflexão e a capacidade para reflectir sobre as próprias práticas está, à partida, mais desenvolvida em alguns professores iniciantes (*Alert Novices*) que noutros (*Commonsense Thinkers*), LaBoskey fez passar um grupo de professores iniciantes de cada uma destas categorias por um programa de

formação promotor da prática reflexiva, envolvendo o uso de metodologias tão diversificadas como o estudo de casos, as narrativas e as entrevistas. O programa teve a duração de um ano lectivo.

O estudo mostrou que, tal como alertam outros autores (Alarcão, 1996; Richert, 1990, citado em Pultorak, 1993), a reflexão pode ser difícil de desenvolver<sup>16</sup>. Em relação a alguns professores do grupo dos *Commonsense Thinkers* o simples fornecimento de oportunidades para “praticar” a reflexão não se revelou produtivo, não sendo suficiente para o desenvolvimento de uma prática reflexiva nestes professores.

Contudo, este estudo parece mostrar que alguns cuidados podem melhorar a reflexão de todos os professores iniciantes, mas sobretudo, dos *Commonsense Thinkers*:

- Criar uma maior proximidade e individualização do acompanhamento supervisiivo. Sobretudo para os *Commonsense Thinkers*, mas também para os *Alert Novices*: “...individualized assessment and support may also be beneficial for these student teachers.”(p. 131).
- Encorajar os professores iniciantes a colocarem questões importantes sobre a sua prática (*the “why” questions*)<sup>17</sup>: “ *The study does demonstrate that preservice teachers need to be encouraged to think about what works as well as about what does not. They need to examine critically the sources and implications of their beliefs, as well as the outcomes of efforts to implement their ideas*”(p. 126).
- Diversificar as metodologias pode dar um contributo importante: “*diversification is needed not only because individual modes of inquiry vary, but also because “different types of problems necessitate different types of strategies” [Houston & Clift, 1990]*”(p. 130).
- Ter em conta as emoções dos professores iniciantes: “*This study also demonstrates that the feelings of the individual participant must be considered, This is not only because some emotional traits or states can interfere with the reflective process, but also because emotions are an integral part of reflection and indeed of teaching itself.*”(p. 128).

<sup>16</sup> Pultorak (1993), baseando-se em vários autores, aponta duas causas principais para esta dificuldade: o facto de a reflexão ter uma natureza cognitiva, sendo a capacidade de olhar para trás e aprender com as próprias experiências extremamente complexa e difícil de desenvolver; e o facto de ter uma natureza organizacional que é afectado por todos os constrangimentos associados à profissão docente (falta de tempo, falta de motivação, avaliação, etc.).

<sup>17</sup> As “*why” questions* são questões dirigidas à raiz dos problemas como, por exemplo, “*Why do I ask my students to perform or think in particular ways?*” e parecem surgir frequentemente, de modo natural, na mente dos *Alert Novices*.

Assim, entre outros aspectos importantes já destacados, o estudo de LaBoskey aponta no sentido de que certas actividades podem facilitar a reflexividade dos professores.

Esta constatação é confirmada por Pultorak (1993;1996) com trabalhos que procuram investigar o desenvolvimento do processo de reflexão em professores iniciantes, realizados também nos Estados Unidos.

Num destes estudos, o autor (1996) procurou seguir o desenvolvimento, ao longo de três anos, do processo de reflexão nesses professores, utilizando um conjunto de quatro procedimentos:

- Procedimento I – Reflexão escrita dos professores iniciantes sobre um acontecimento importante de cada 2 dias (*bidaily journals*), durante as 8 primeiras semanas do programa;
- Procedimento II – A cada duas semanas, durante as primeiras 8 semanas do programa, os professores iniciantes realizavam uma reflexão escrita mais distanciada sobre os principais acontecimentos extraídos dos *bidaily journals* dessa quinzena. Após a primeiras 8 semanas esta reflexão realizava-se sem a ajuda dos *bidaily journals*;
- Procedimento III – Os professores iniciantes visitavam cinco aulas à sua escolha fora daquelas a que estavam comprometidos a assistir e escreviam *visitation journals* sobre essas aulas;
- Procedimento IV – Como parte da *clinical observation*, os professores iniciantes, a cada 2 ou 3 semanas, participavam numa entrevista (*reflective interview*) sobre a aula que o seu supervisor observou. Este era o único procedimento que não assentava num suporte escrito.

Assim, foi possível extrair do estudo três conclusões principais:

- Existe um processo de desenvolvimento da reflexividade dos professores. Usando os níveis de reflexão de Van Manen, verificou-se um aumento da reflexão associada aos níveis mais elevados do princípio para o fim do programa;
- A presença e nível das reflexões variou com o tipo de procedimentos envolvidos. Por exemplo, os *bidaily journals* promoveram a reflexão sobre acontecimentos específicos, os *biweekly journals* levaram os professores

iniciantes a reflectir sobre numerosos acontecimentos e a criar temas dentro das suas reflexões, os *visitation journals* provocaram reflexões comparativas entre duas ou mais aulas e as *clinical interviews* levaram os professores iniciantes a adoptar uma atitude mais auto-avaliativa, reflectindo sobre o seu próprio papel nas aulas observadas;

- O desenvolvimento da reflexividade foi mais evidente nas *clinical interviews* que nos restantes procedimentos escritos. O autor aponta duas razões para que tal se verificasse. Primeiro, durante estas entrevistas e perante o surgir de uma dificuldade, havia uma orientação da reflexão por parte do supervisor, proporcionando possíveis respostas e explicações sobre as quais poderia incidir a reflexão do professor iniciante. Segundo, alguns indivíduos parecem ter mais dificuldade que outros em expressar-se de forma escrita.

Reafirma-se, em suma, recorrendo às palavras de Oliveira & Terça (1991), que “*para que os alunos, futuros professores, desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática não basta dizer-lhes que tal é necessário. É preciso que eles se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios*”(p.164).

A reflexão não é “natural” e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e ...formadores/mediadores capazes (Rodrigues, 2000). Esta última exigência será alvo da nossa atenção no próximo ponto deste capítulo.

## 2.4. A Supervisão Reflexiva no Processo de Formação Inicial

De acordo com Cardoso, Mota & Pinheiro (2000) “*o termo supervisão designa um conceito relativamente recente em Portugal, o mesmo não acontecendo com a função de supervisor, consignada no passado pela designação de professor metodólogo, assistente de metodologia, orientador pedagógico, acompanhante da prática lectiva, etc.*<sup>18</sup>” (p. 83).

---

<sup>18</sup> Rodrigues (2001), referindo-se à actualidade, acrescenta a esta lista as designações de orientador de estágio, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante e professor cooperante. Esta grande dispersão semântica indicia, segundo a autora, a ambiguidade existente quanto às suas funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação.

Esta supervisão da prática pedagógica foi durante muito tempo relegada para um lugar secundário, sendo-lhe atribuído um estatuto de evidente inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores o que se traduziu, por exemplo, nas reduzidas oportunidades de formação de supervisores em educação em Portugal (Oliveira, 1992) – ainda hoje sentidas (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000) – bem como o acesso generalizado de professores a funções de supervisão de forma naturalista, sem necessidade de formação específica, bastando para tal *“uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais”* (Rodrigues, 2001, p.5) num processo que ainda hoje continua a vigorar. Segundo Vieira (1993) estes dois aspectos estão mesmo interligados, *“Ainda é muito frequente encontrar supervisores sem qualquer qualificação, provavelmente porque os mecanismos da sua selecção não incluem critérios de especialização profissional, mas também porque as oportunidades de formação em supervisão só recentemente começaram a surgir”*(p.29).

O quadro de mudança paradigmática que se vive na formação de professores reflecte-se, naturalmente, na forma de encarar o processo de supervisão dessa mesma formação.

A visão mais tradicional da formação de professores, de cariz tecnicista, pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada, sustenta uma formação para a dependência, para a homogeneidade, para a manutenção acrítica do passado e para a impossibilidade do confronto com o futuro (Sá-Chaves, 2000b).

A supervisão é entendida aqui como uma “visão superior” do mestre sobre as práticas do formando e, neste contexto, o perfil do supervisor andar­á próximo da receita de “Supervisor à Moda Antiga” proposta por Flávia Vieira (1993) na abertura do seu livro sobre supervisão de professores:

Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q. b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Sirva morno.

O supervisor surge com um estatuto de superioridade e de poder, um “mestre” que *“terá tendência a assumir-se como o detentor dos conhecimentos que, de certo*



*modo, lhe é conferido pelo papel de formador e pela experiência que possui, o que se pode reflectir numa atitude directiva no processo de supervisão”*(Oliveira, 1992, p. 14).

Como os comportamentos e competências de ensino estão pré-determinados, centrando-se a formação no treino e aperfeiçoamento dos mesmos (Oliveira, 1992) o supervisor, num estilo de supervisão fortemente influenciado pelo seu papel de avaliador, apoia-se no seu conhecimento desses comportamentos e competências que supostamente caracterizam o “bom” e o “mau” ensino, *“julga-se investido de uma autoridade científica que se traduz frequentemente numa atitude prescritiva da acção pedagógica e num discurso em que predominam os juízos de valor sobre a actuação dos formandos”* (Oliveira, 1992, p.15).

Segundo Oliveira (1992), neste contexto, o processo de formação centra-se predominantemente na figura do supervisor que exerce um papel preponderante no diálogo/monólogo sobre a acção pedagógica do professor em formação. A este, está reservado o papel de receptor da formação, o que pode, segundo esta autora, criar condições favoráveis para o desenvolvimento de uma atitude de dependência dos formandos relativamente aos formadores e de passividade por parte dos segundos face ao seu processo de formação.

Estes conceitos de supervisão e de supervisor sofrem grandes transformações na transição para um paradigma reflexivo da formação de professores.

Na obra *“Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem”*, Alarcão & Tavares (1987), definem supervisão 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”*(p.18).

Da definição apontada salientam-se dois elementos fundamentais indicadores de uma transição paradigmática: a ideia de processo e a de desenvolvimento humano e profissional o que, segundo Amaral *et al.* (1996), aponta já para uma concepção mais actual em que o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). Trata-se, segundo Cardoso, Mota & Pinheiro (2000) de um novo conceito de supervisão, entendida como orientação da prática pedagógica e pressupõe e desenvolvimento não só do professor em formação, mas também do supervisor.

Já para Vieira (1993), no contexto da formação de professores, a supervisão é *“uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”* (p.28).

Enraizando ainda mais o conceito de supervisão no paradigma reflexivo, Sá-Chaves (1994) entende a componente supervisiva da formação como *“uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”*(p. 150).

Como salienta Pérez Gómez (1992) o pensamento prático de professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o formando e o formador. Assim, o papel central do processo de supervisão é transferido do supervisor para o formando, assumindo este, em grande parte, a responsabilidade pelo processo de desenvolvimento das suas competências profissionais, colaborando activamente com o formador na caracterização da sua intervenção educativa e na procura de estilos de actuação adequados à sua personalidade e ao contexto educativo (Oliveira, 1992).

Qual será, então, o perfil do supervisor reflexivo? Por analogia ao perfil de professor reflexivo, este será, como aponta Isabel Alarcão (1996b) no prefácio da obra que organizou sobre formação reflexiva de professores:

O formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente de desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema.

O supervisor deve reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos a professores, bem como o seu próprio sucesso profissional (Ribeiro, 2001).

Como acrescentam Sanches & Sá-Chaves (2000):

O supervisor deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado. (p. 76)

Encontramos aqui a visão do supervisor como facilitador da aprendizagem do professor que se encontra subjacente ao conhecido modelo da supervisão clínica, desenvolvido nos Estados Unidos por Goldhammer (1969) e Cogan (1973) e antecedente a uma abordagem reflexiva em supervisão (Amaral *et al.*, 1996). Segundo este modelo o supervisor é entendido como alguém que tem por objectivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, o papel de facilitador que o supervisor desempenha não significa que, segundo Alarcão (1996b), baseando-se no pensamento de Schön, quando necessário, esse papel “*não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc.*”(p. 19). De acordo com a mesma autora, a educação profissional não exclui a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais para a qual parece adequar-se mais um ensino do tipo expositivo.

Num paradigma de formação em que supervisor e formando contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional mútuo, num longo percurso de trabalho conjunto e colaboração (Vieira, 1993) assume particular importância o clima de supervisão criado, bem como a relação interpessoal que entre eles se estabelece (Alarcão, 1996b).

Vieira (1992), citando vários autores, afirma ser fundamental a criação de uma relação interpessoal positiva entre supervisor e formando antes de se dar início à análise/reflexão sobre o trabalho do formando, sendo tão importante o tempo consagrado a este objectivo como o dedicado às tarefas científico-pedagógicas da supervisão. Só num clima de empatia, de apoio e de autenticidade se poderá estabelecer um diálogo aberto e franco entre o supervisor e o formando.

A auto-exposição, o “desnudamento” pessoal e profissional perante o supervisor e os parceiros de formação e o questionamento do trabalho por si desenvolvido ao longo

de um determinado período, fruto de um investimento pessoal, poderá, para muitos professores, de acordo com Vieira (1992), constituir uma ameaça ao seu equilíbrio emocional. Ainda segundo esta autora, citando Byrnes (1992), a eventual necessidade de mudança dos professores poderá desafiar o seu auto-conceito e auto-estima, quer no nível pessoal, quer profissional. Esta situação de revelação total do professor perante o “outro” pode mesmo ser acompanhado por sensações de desconforto, de stress, de ansiedade ou mesmo de desequilíbrio emocional (Vieira, 1992).

O supervisor deve, deste modo, dar grande prioridade, no processo de supervisão, à criação de um clima afectivo-relacional propício ao desvanecimento das situações de tensão (Vieira, 1992), deve criar um *“contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”*<sup>19</sup>(Vieira, 1992, p.20).

O supervisor desempenha, como vimos, um papel demasiado importante para continuar a ser um “Supervisor à Moda Antiga” sem qualquer tipo de formação específica (Vieira, 1993). Os conhecimentos capacidades e atitudes que suportam a competência do supervisor são exigentes demais para podermos naturalizar a sua aquisição e acreditarmos que o professor competente em sala de aula, só por si, é capaz de a manifestar (Rodrigues, 2001). A este supervisor deve acrescentar-se uma postura reflexiva e uma formação especializada (Casanova, 2001; Holloway, 2001; Oliveira, 1992; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000b). Os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão (Sá-Chaves, 2000b) e se queremos dar aos jovens professores a melhor formação inicial, é basilar primeiro dar uma boa formação aos formadores de professores (Rodrigues, 2001).

Alarcão (1996b), afirma que muito se poderia fazer para melhorar a preparação dos orientadores para o desempenho de tarefas específicas da supervisão:

Se, em redor de cada uma das instituições de formação de professores, se constituíssem equipas formativas e se os orientadores de estágio tivessem uma preparação especial, pertencessem eventualmente a um quadro profissional especializado, trabalhassem em contacto e sintonia com a instituição de formação não só em actividades de formação inicial mas também de divulgação, investigação e formação contínua. (p.27)

<sup>19</sup> Day (1993b), afirma que não basta haver reflexão para que haja crescimento e desenvolvimento do professor em formação. É necessário haver confronto de posições no diálogo com o supervisor.

Ao darmos particular destaque a uma abordagem reflexiva da supervisão, procuramos ter em conta que na realidade concreta dos programas de formação, de acordo com Oliveira (1992) e na linha do que já fora enunciado por Alarcão & Tavares (1987):

Não é provável encontrarmos qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, dado que o contexto concreto de supervisão envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e/ou situações ambíguas. Assim, o trabalho de supervisão não se coadunará facilmente com uma perspectiva unívoca, apelando, pelo contrário, a diferentes estilos de supervisão para fazer frente às particularidades do processo. (p.16)

Uma postura que se aproxima da supervisão de tipo *não standard*, preconizada por Sá-Chaves (1994, citada em Sanches & Sá-Chaves, 2000), que *“pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustados a cada situação, de modo a que o supervisor possa ajudar de forma personalizada os formandos a progredirem na construção das suas profissionalidade e pessoalidade”*(Sanches & Sá-Chaves, 2000, p. 76).

## 2.5. Da Supervisão à Avaliação da Formação

Central ao processo de supervisão encontra-se a questão da avaliação da formação inicial.

A avaliação da formação inicial de professores apresenta, no quadro actual da formação de professores em Portugal, alguns aspectos particulares a que devemos estar atentos.

Por um lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) preconiza, na alínea *h*) do Artigo 30º, Capítulo IV, para a formação de todos os educadores e professores, uma *“formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”* e também o Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Évora prevê, no nº1 do nº7, que *“a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo de reflexão, análise e discussão das actividades do estagiário e do núcleo, em*

*função dos objectivos previamente definidos, no sentido de detectar e superar as dificuldades e ajustar ritmos de trabalho*". Não, questionaremos, de momento, a medida em que estas disposições são postas em prática.

Por outro, como destaca Formosinho (2001), para além de outros aspectos específicos da formação de professores, em relação à de outros profissionais, que partilhamos com outros países<sup>20</sup>, no nosso país "*as instituições [de formação] conferem, pelo mesmo acto, a titulação académica (licenciado), a titulação profissional (licenciado em ensino), a certificação individual que é a licença individual para ensinar (licenciado para ensinar, isto é, habilitado profissionalmente para a docência) e a classificação profissional (nota de acesso aos concursos públicos)*"(p.39). Ao mesmo tempo, o final da formação inicial coincide com a primeira avaliação formal do desempenho docente que "*ajuíza das competências adquiridas no estágio, as competências prévias para o exercício profissional e as potencialidades relacionais e morais para um desempenho adequado, responsável e autónomo da profissão*"(Formosinho & Niza, 2001, p.3)

Assim, se por um lado, se preconiza uma avaliação da formação inicial atenta ao processo de formação, mais participada, mais discutida e mais formativa, por outro lado, a avaliação final da formação, expressa, necessariamente, de modo sumativo, encerra em si a certificação da aptidão profissional para a profissão e a classificação profissional que condicionam a gestão da carreira docente e o futuro do profissional (Formosinho & Niza, 2001).

Será esta dualidade reflexo de uma transição paradigmática em curso ou de uma procura de convivência de posturas para uma visão mais holística da avaliação?

Como afirma Matos (1999), a prática da avaliação constitui uma actividade multidimensional e multi-referencial que, apenas, ganha sentido quando enformada num quadro de referências práticas e teóricas que lhe restabeçam a complexidade. Assim, abordar a problemática da avaliação de professores em formação, impõe a prévia elucidação do modelo que lhe está subjacente (Simões, 2000a), já que a concepção do que é ser professor condiciona, necessariamente, a recolha e o uso da informação para

---

<sup>20</sup> (i) a docência é uma profissão que se aprende desde que se entre na escola pela observação do comportamento dos nossos professores; (ii) há neste campo, na maior parte dos países, menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões. Não há neste campo geralmente ordens profissionais que exerçam controlo; (iii) há uma política específica e detalhada para a educação escolar; (iv) nos países ibero-latino-americanos, de tradição centralizada, a maioria dos professores é recrutada e colocada pelo Estado, sendo simultaneamente funcionários públicos.

julgar o mérito e/ou o valor, e, por isso mesmo, a própria avaliação (Darling-Hammond *et al.*, 1986, citada por Simões, 2000a).

Mas num quadro de transição paradigmática, em que as referências práticas e teóricas que legitimam acções nem sempre são facilmente identificáveis com um dos paradigmas em jogo, e implicando essa transição mudanças quer nas funções da avaliação, quer nos seus fins, a complexidade da avaliação pode tornar-se ainda maior e a definição de um modelo para essa avaliação pode revelar-se uma tarefa difícil.

De acordo com um paradigma positivista, que tradicionalmente dominou os contextos de avaliação, pressupõe-se a existência de uma realidade em si, independente do avaliador, sobre a qual este se pode pronunciar medindo, descrevendo ou julgando (Simões, 2000a). Concebe-se, assim, a avaliação dos professores como um mecanismo de natureza sumativa/quantitativa. Numa formação que visa a adaptação, a conformação e a reprodução do que está instituído, limpar o terreno da avaliação dos subjectivismos, quer ao nível do acto de avaliar, quer ao nível do objecto da avaliação quer, ainda e sobretudo, ao nível da norma de referência aparece como uma exigência (Matos, 1999).

A questão da validade é aqui central, uma vez que se trata de fundar uma prática em bases que sejam objectivamente controladas, isto é, dotadas de racionalidade reconhecida por toda a comunidade educativa (Matos, 1999).

A definição de objectivos e dos comportamentos que os realizam (os resultados) e o estabelecimento experimental das tarefas que a eles conduzem dão à avaliação a função de controlar a relação de proximidade ou de distância que existe entre objectivos e resultados (Matos, 1999):

Prevalece a tese de que existem conjuntos tipificados e estandardizados de actividades, estratégias e tarefas que gozam de uma relação privilegiada com determinados fins, a qual permite, mediante uma análise interna, a construção de sistemas de aprendizagem e, conseqüentemente, a sua planificação e controlo (Matos, 1999).

Se, como admite Matos (1999), os procedimentos técnicos implícitos nestes modelos podem ser relevantes em determinados domínios da formação ou da aprendizagem para efeitos de definição de objectivos e conseqüente planificação do sistema – designadamente naqueles domínios onde é suposto ser dominante o comportamento observável – outros domínios resistem mal ou são completamente refractários a esta orientação da avaliação na medida em que a sua própria lógica de

desenvolvimento, “*ao supor a formação indexada a tarefas linearmente encadeadas e, portanto, ao supor uma causalidade linear nos comportamentos, afronta princípios básicos do funcionamento do comportamento humano, essencialmente interactivo, motivado e tendencialmente autodirigido*”(p.68).

O mesmo autor (1999) refere que:

Um sistema de avaliação inscrito nos limites destas correntes visa formalmente a aquisição de competências que estão previamente configuradas nos programas de formação, o que significa que se concebe o sujeito em formação como um executante de tarefas e funções inerentes aos sistemas em que está inserido (etimologicamente, metido na série), idealmente programado segundo a racionalidade do próprio sistema que lhe dá sentido”(p.68).

Numa perspectiva socio-construtivista, a avaliação deixa de estar orientada para o produto e passa a estar orientada para os processos: reflexão no progresso e auto-avaliação (Duarte, s. d.). Sobre esta questão Tynjälä (1999) apresenta a seguinte visão:

In constructivist learning environments assessment is not a separate examination at the end of the course; rather, assessment methods are integrated to the learning process itself. The purpose of assessment is not to find out how much the information studied a student can remember but to promote the learning process and to find out what kind of qualitative changes are taking place in students' knowledge. (p.365).

Esta avaliação é considerada, de acordo com Simões (2000a), uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. “*O avaliador – que é um sujeito da avaliação, e não o sujeito – não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os actores. Por sua vez, os avaliados são co-autores da sua própria avaliação, participando activamente no desenho, implementação, interpretação e nas decisões*”(p.9). De acordo com o mesmo autor, a palavra chave desta abordagem da avaliação é a negociação.

As duas visões paradigmáticas salientadas parecem, assim, conformar-se em dois tipos de avaliação: sumativa, associada à tomada de decisões e formativa, como promotora do crescimento e desenvolvimento profissional (Barrett, 1986; Pacheco & Flores, 1999; Simões, 2000b) e em dois tipos de modelos de avaliação da formação que,



já há alguns anos, Winter (1987, citado por Day, 1993b) classificou como modelos de processo e modelos de produto<sup>21</sup>.

Assim, num modelo de processo o valor da avaliação reside no próprio processo de trabalho, que conduzirá ao desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos (Pacheco & Flores, 1999). Trata-se de *“produzir informação e ideias sobre o trabalho do professor, de modo a que este as possa utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho”* (Simões, 2000a, p. 31). Segundo este autor, num modelo de produto:

O valor do processo de avaliação encontra-se no produto da avaliação, que constitui a base de informação sobre o desempenho do professor. A informação recolhida pode ter aplicações diversificadas (de acordo com os objectivos da avaliação), as quais são sempre prescritas a posteriori, como resultado do processo de avaliação (promoção, reconversão, formação, demissão, etc.)(p.31)

Presentemente, verifica-se o emergir de uma perspectiva mais holística desta questão: *“os resultados de um modelo de processo não podem ser convenientemente equacionados se não se tiver em consideração o produto, do mesmo modo que este só pode ser devidamente compreendido se não omitir o processo de desenvolvimento”* (Simões, 2000a, p.31).

Assim, em relação à pergunta que atrás lançámos, estaremos provavelmente no caminho da procura de harmonia entre as duas concepções de avaliação e de acordo com a segunda hipótese apresentada.

Ao estudar o modo como as formas de avaliação têm evoluído, num contexto de transição paradigmática, Matos (1999), estabelece três constatações que evidenciam a complexidade crescente do objecto das práticas de avaliação:

- A progressiva autonomia que vem sendo reconhecida à avaliação enquanto instrumento de formação, contra o carácter eminentemente sancionatório que durante largo tempo a acompanhou. Esta constatação é apoiada pela relevância que vêm assumindo as práticas de avaliação diagnóstico e avaliação formativa.
- O reconhecimento que o processo de formação, designadamente de adultos, ao admitir que a prática da avaliação não será legítima se se limitar a controlar o nível de reprodução das competências prescritas

---

<sup>21</sup> Day (1993b) utiliza esta terminologia para se referir ao caso concreto dos modelos de formação contínua, contudo, julgamos que ela pode ser igualmente aplicável quando falamos de modelos de formação inicial de professores.

institucionalmente, reconhece que há dimensões nos sujeitos em formação que relevam dos limites institucionais, justificando-se aí a existência de um espaço autónómico de formação, cujos parâmetros de avaliação tem que ser construídos na relação comunicativa. Um espaço propriamente pedagógico, no sentido em que ele é animado por referentes de desenvolvimento pessoal e enquadrado por processos e intenções não directamente instrumentalizados por lógicas burocráticas ou tecnocráticas.

- Ao diversificar-se o objecto da avaliação, que progressivamente se vai deslocando do comportamento individual para as condições e efeitos dos contextos sobre o comportamento (avaliação diagnóstico) ou para as condições de desenvolvimento e qualidade dos programas de formação (avaliação formativa), abre-se caminho para que a avaliação se constitua num instrumento de intervenção sócio-institucional. Nesta dimensão, a avaliação desempenha uma função crítica importante e pode converter-se num processo que facilita disposições de emancipação pessoal e social. Trata-se de uma quase inversão do seu papel tradicional, uma vez que se abandona uma prática exclusivamente ortopédica para se admitir associá-la a uma prática ecológica e sociopedagógica.

## 2.6. Estratégias de Supervisão e Avaliação

Como referem Cardoso *et al.* (1996), os professores reflexivos são autónomos na sua actividade e críticos em relação aos papéis que desempenham, logo, as *“práticas de supervisão aplicadas à sua formação terão de ser feitas no sentido de fornecer ideias novas, sugestões, opiniões, que poderão então ser sujeitas ao julgamento do próprio professor”* (p. 83).

Ribeiro (2001), acrescenta que parece óbvio que *“a experimentação de estratégias de formação que tenham em conta o outro, os seus saberes, os seus valores, as suas teorias subjectivas favorecem o desenvolvimento do mesmo tipo de atitudes naqueles que estão a ser formados, quando sobre elas existir o exercício da reflexão”*(p.92).

Apesar de, na actualidade, surgirem algumas estratégias de supervisão que são imediatamente conotadas com o paradigma reflexivo da formação de professores, essa é uma assunção perigosa pois como afirma Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000) “*por si só nenhuma destas estratégias significa nada de especial, pois existem outros programas de formação de professores, com opiniões muito diferentes quanto à escolaridade e à ordem social, que utilizam as mesmas estratégias, muitas vezes com fins diferentes*”(p.23).

Para além disso, e tal como afirma Nunes (2000) “*temos sérias dúvidas de que a mera aplicação de qualquer estratégia – mesmo que dita de reflexão-acção – possa, só por si, transformar o professor em prático-reflexivo*”(p.9). Ser prático-reflexivo é antes de mais, na opinião do autor, uma maneira de estar na profissão.

Contudo, e sem lhes reconhecer valor intrínseco, apresentamos e discutimos de seguida algumas estratégias que, usadas coincidentemente por professores e supervisores, poderão ser úteis no complexo processo de reflexão-acção.

Cabe ao supervisor/orientador de estágio, no âmbito da formação inicial, promover o desenvolvimento destas estratégias<sup>22</sup> com o objectivo de desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum* (Amaral *et al.*, 1996).

Merecem algum destaque, no âmbito do nosso trabalho, a observação de aulas, as narrativas, a análise de casos, a investigação-acção e as perguntas pedagógicas<sup>23</sup>.

Como referem Amaral *et al.* (1996), estas estratégias não são mutuamente exclusivas:

Cada uma delas pode implicar o recurso a outras e cremos que, para implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficiente a adesão a um único meio de formação – a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-se das narrativas (...). Elas complementam-se, não se substituem. (p.102)

Este destaque é justificado pela possibilidade de todas elas, para além das possíveis interacções que entre si estabelecem, poderem, de uma ou de outra forma, ser

---

<sup>22</sup> Amaral *et al.* (1996) salientam que não é necessário, durante a formação, o recurso concomitante a todas as estratégias disponíveis. O supervisor pode optar por aquela(s) que lhe parece(m) mais adequada(s) à situação de formação.

<sup>23</sup> Amaral *et al.* (1996) referem-se ainda ao *trabalho de projecto* como estratégia de supervisão. Este, apesar de encerrar em si algumas particularidades, pode ser entendido, segundo os autores, como um tipo de investigação-acção. A *resolução de problemas* não é entendida por estes autores como uma estratégia de supervisão propriamente dita, na medida em que ela está presente em quase todas as estratégias que partem da resolução de problemas.

integradas numa outra estratégia de investigação-acção-formação – o portfolio – cuja abordagem é central a esta investigação.

### 2.6.1. Observação de Aulas

Dado que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula, a observação de aulas, quer das próprias aulas do formando ou dos seus colegas, quer das de outros professores (incluindo o supervisor), surge naturalmente no campo da supervisão (Amaral *et al.*, 1996). De facto, a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação na formação de professores, constituindo, desde a década de 60, uma das formas privilegiadas de acesso à sala de aula (Vieira, 1993). Como afirma Vieira (1993), a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, ou melhor, constitui “*o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica*” (p. 47), tendo um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1986).

A observação é definida por Alarcão & Tavares (1987), como “*...o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações do que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise.*” (p. 103).

Segundo Allwright (1988), Richards (1990 a e b) e Day (1990) (citados em Amaral *et al.*, 1996), os objectivos da observação de aulas podem sintetizar-se do seguinte modo:

- Ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática, de forma a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino;

- Desenvolver, através de actividades que saem do mero “treino” de destrezas, o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas;
- Adquirir “conhecimento científico-pedagógico”, que consiste na forma de conhecimento-base do ensino, um misto de conhecimentos, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão. É ainda um processo de raciocínio e acção pedagógicas, através do qual os professores actualizam a sua compreensão dos problemas;
- Obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho;
- Reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;
- Passar gradualmente, do supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de forma a que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula;
- Ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

A observação pode subdividir-se, segundo Estrela (1986), em observação naturalista, observação ocasional e observação sistemática<sup>24</sup>.

- 1) *Observação naturalista*. Neste tipo de observação, o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, não se preocupando em seleccionar esses registos, mas sim em acumulá-los. Este registo é realizado durante um determinado período de tempo em que os comportamentos observados são descritos sem qualquer preconceito prévio e sem serem influenciados pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. A finalidade, é assim, a de obter um registo, o mais exhaustivo possível, de modo a explicar “...o porquê e o para quê através do como” (p. 50). Por vezes, pode recorrer-se a gravações áudio e/ou vídeo, que apresentam múltiplas

---

<sup>24</sup> Stodolsky (1990) faz referência aos sistemas de observação aberta e de observação fechada. Segundo a autora, nos sistemas abertos são registados todos os comportamentos evitando qualquer selecção e/ou interpretação. Por outro lado, os sistemas fechados, incidem sobre determinados aspectos comportamentais, sendo acompanhados pela utilização de instrumentos de observação.

vantagens, ao permitirem aos formandos verem-se e ouvirem-se e procederem a uma auto-observação.

- 2) *Observação ocasional*. Este tipo de observação tem, segundo Estrela (1986), constituído uma forma de observação bastante utilizada na formação de professores. A autora refere-se à observação ocasional como uma observação naturalista, mas selectiva nos comportamentos a registar, focalizada num determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem. Este tipo de observação procura isolar um determinado aspecto que vai ser alvo de uma descrição detalhada e precisa, que procura estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção. A observação pode partir de uma gravação, seguida de registo selectivo do aspecto observado, ou realizar-se recorrendo à memória em que o professor recorda o aspecto considerado.
- 3) *Observação sistemática*. Este tipo de observação distingue-se dos outros, de acordo com Estrela (1986), pelo recurso a instrumentos: sistemas de sinais (quando os comportamentos são objecto de um só registo, num dado período de observação, mesmo que aconteçam mais do que uma vez) ou de categorias (quando os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorrem), constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo<sup>25</sup>. O observador pode ser o próprio formando, que observa aulas do supervisor ou dos colegas, ou ainda, as suas próprias aulas, recorrendo a uma gravação áudio-vídeo. Os instrumentos a utilizar podem ser construídos pelo(s) próprio(s) observador(es) - supervisor e/ou formando - ou pode recorrer-se a instrumentos já existentes.

Embora se verifique uma tendência para encarar o momento de observação de aulas como um momento de avaliação das capacidades do professor, a verdade é que este se encontra inserido no contexto mais alargado da supervisão que constitui o chamado *ciclo de supervisão* (Vieira, 1993). De acordo com a mesma autora (1993), o

---

<sup>25</sup> Contudo, segundo Day (1990, citado em Amaral *et al.*, 1996), este tipo de observação apresenta algumas desvantagens: as unidades de comportamento a serem observadas podem não ser bem escolhidas ou não ser relevantes para o estudo da situação a observar, o comportamento observado pode não explicar todos os factos do problema e o professor pode não saber ainda o que aconteceu durante o período de observação. Para além destas desvantagens Amaral *et al.* (1996) acrescentam ainda o facto de não se obter muitas explicações que fundamentem certos comportamentos, tornando-se difícil a atribuição de significações às frequências obtidas.

ciclo de observação é constituído por três fases interdependentes, fazendo com que a observação estabeleça relações estreitas com um momento anterior, o encontro pré-observação, e outro posterior, o encontro pós-observação<sup>26</sup>:

- *Encontro pré-observação.* Este encontro tem lugar antes da observação e tem fundamentalmente dois objectivos: clarificar a tarefa de ensino (objectivos, estratégias, etc) e definir os objectivos da observação (Vieira, 1993). De acordo com Alarcão & Tavares (1987) e Vieira (1993), é nesta fase que são antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula a observar e identificados que aspecto(s) vão ser observados, as técnicas ou os instrumentos da observação a efectuar. De um modo geral, este encontro orienta a observação numa direcção determinada, geral ou focalizada, em função das circunstâncias e necessidades de formação. O professor apresentará o plano do que pretende fazer, o qual inclui objectivos, conteúdos, estratégias e materiais, sendo a principal função do supervisor a de questionar o trabalho que lhe é apresentado de modo a possibilitar a antecipação de problemas não antecipados, bem como de sugerir eventuais reformulações em pontos menos aceitáveis. A observação representa, de acordo com Vieira (1993), o momento de recolher a informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação. Para Moreira & Alarcão (1997), o momento da observação visa documentar os efeitos da acção, fornecendo dados para posterior reflexão crítica<sup>27</sup>.
- *Encontro pós-observação.* Esta fase permite ao professor e ao supervisor fazerem uma interpretação do que foi observado, isto é, de confrontar o que foi planificado com o que aconteceu. Deste modo, terá como finalidades, segundo Vieira (1993): confrontar os dados recolhidos com dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e reflectir sobre a eficácia do ciclo de observação experienciado. O objectivo principal será, assim, em termos gerais, o de desenvolver no

---

<sup>26</sup> A terminologia utilizada é importada do modelo de supervisão clínica, já mencionado no ponto 2.4 deste capítulo e no âmbito do qual os autores apresentam um maior número de fases. Contudo, as três fases aqui descritas são, segundo Vieira (1993) as mais comuns nas práticas de supervisão.

<sup>27</sup> Apesar da reconhecida importância da observação no âmbito da formação de professores, Vieira (1993), salienta que os cursos superiores de formação inicial continuam a não preparar convenientemente os seus alunos para esta tarefa, relegando-a para a fase final de estágio.

professor a capacidade de auto-análise sendo ajudado pelo supervisor a fim de que aquele se possa vir tornando progressivamente mais autónomo, não só na planificação, mas também na análise da sua actuação (Moreira & Alarcão, 1997)<sup>28</sup>.

Segundo Vieira (1993), o ciclo de observação serve os propósitos de uma abordagem reflexiva de formação, permitindo ao professor adquirir e desenvolver atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, fundamentais ao seu desenvolvimento profissional.

A observação pode, no entanto, tornar-se um problema quando se assume uma perspectiva de avaliação do formando. Contudo, pode constituir solução se nos afastarmos de uma perspectiva de avaliação externa e nos aproximarmos da auto-observação e auto-avaliação, enquanto agentes de mudança comportamental dos professores e como meios privilegiados de provocar uma maior consciencialização sobre as suas práticas (Allwright, 1988, citado em Amaral *et al.*, 1996).

As actividades de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem constituem, segundo Vieira (1993), condição indispensável ao crescimento pessoal e profissional do professor; podem realizar-se através do diálogo com outros professores ou com o supervisor, o preenchimento de questionários, ou, simplesmente, através da introspecção através de registos pessoais de experiência, o que possibilita ao professor analisar o seu percurso evolutivo, sobretudo em termos de concepções, opiniões, preocupações, isto é, em termos do seu sistema apreciativo e das suas práticas educativas. Como acrescenta a mesma autora (1993), independentemente de qualquer juízo de valor, importa, acima de tudo, muni-lo de instrumentos de análise que lhe permitam fundamentar as suas opções pedagógicas e, desta forma, aumentar o grau de consciência do professor relativamente àquilo que faz na sala de aula, promovendo um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais do professor e às exigências da sua profissão.

Vieira (1993) salienta ainda, a propósito da observação, que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa. A autora chama *factors do observador* àquilo que o observador (supervisor/professor) traz para a situação de

---

<sup>28</sup> Frequentemente, é no encontro pós-observação que são traçados novos objectivos e estratégias de ensino e de observação, assim, pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte.



observação e que determina o modo como ele observa a aula, nomeadamente o conhecimento prévio, as suas concepções prévias e as suas percepções imediatas da situação observada. É neste contexto que Estrela (1986) e Stodolsky (1990) fazem referência às técnicas de formação mais usadas nos sistemas tradicionais assentes numa observação espontânea, muitas vezes destituídas de critérios, assumindo uma posição subjectiva.

Vieira (1993) defende que uma forma de objectivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objectivos de observação e identificar categorias de análise dos eventos observados, ou seja, trata-se de estruturar a observação, de lhe conferir uma orientação específica; defende também o uso de instrumentos de observação de aulas, focalizadas em aspectos específicos ou globais, salientando o valor formativo dos instrumentos de observação, concebidos e aplicados em função das necessidades específicas de formação. Também Estrela (1986) refere que a utilização de grades de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade, sendo possível substituir o envolvimento afectivo e emocional de quem a faz por um *feedback* que se pretende objectivo, orientado para aspectos específicos e neutro do ponto de vista afectivo; ao revelarem possíveis desfasamentos entre as intenções e as acções, as grades poderão ser a base de uma pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento, e ao mesmo tempo permitem controlar a evolução sofrida pelo professor durante formação<sup>29</sup>.

A observação sistemática e estruturada tem sido utilizada para recolha de informação no âmbito da formação de professores e, através dos anos, as práticas de observação têm evoluído no sentido da valorização de abordagens essencialmente descritivas, exploratórias e explicativas, visando a compreensão de como se ensina e aprende, abordagens tendencialmente centradas na relação professor-aluno e não apenas no primeiro interveniente, fazendo uso de categorias directamente decorrentes dos objectivos e contextos de observação (Vieira, 1993).

Esta tendência, globalmente caracterizada como descritivo-explicativa, apresentando vantagens relativamente a orientações anteriores de carácter essencialmente prescritivo, não deixa, segundo Vieira (1993), de se apresentar problemática no contexto da formação de professores.

---

<sup>29</sup> Estrela (1986) alerta também para o facto da utilização das grades com finalidades de formação não serem destituídas de riscos.

Alarcão & Tavares (1987) referem-se à observação de tipo quantitativo e de tipo qualitativo. De acordo com estes autores, a observação de tipo quantitativo, muito desejada, divulgada e aperfeiçoada nos anos 70 e princípios da década de 80 no nosso país, que se preocupa principalmente com o comportamento observável e quantificável, procurando responder à questão “quanto”, tem sofrido críticas quanto à possibilidade de objectivar e quantificar fenómenos tão complexos como os que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção de um professor com os seus alunos na sala de aula.

Segundo os mesmos autores os investigadores começam a voltar-se não para um novo tipo de observação, mas para o desenvolvimento de técnicas mais apuradas de observação de tipo qualitativo, onde o observador não entra na sala de aula com categorias previamente definidas, mas apenas com uma ideia geral do que quer observar e regista os acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir; assim, procuram-se respostas para as perguntas “como”, “porquê” e “para quê” e só se poderão encontrar respostas a partir do observável e às vezes impossível de quantificar para a interpretação de um determinado fenómeno no contexto de uma dada situação, sempre que possível sem descurar a significação que os próprios participantes lhes atribuem.

É de referir, contudo, que Alarcão & Tavares (1987) estão de acordo com a combinação da observação de tipo quantitativo com a observação de tipo qualitativo, afirmando que a observação qualitativa oferece uma preparação à quantitativa e ilumina-a, enquanto que esta dará mais evidência e maior objectividade às interrogações da primeira, porque “...*é precisamente o ver e o entender que constituem o objectivo da observação.*” (p.111).

Não podemos deixar de referir que a observação de aulas não deverá ser o único, nem o principal meio para proceder à avaliação de professores em formação, uma vez que como afirma Stodolsky (1990) “...*observation is good for looking at behavior or actions, but is very limited tool for gaining understanding of thinking or feelings.*” (p.178).

Uma forma de aprofundar a exploração das aulas observadas e potenciar as suas possíveis virtudes é o recurso à sua gravação em suporte vídeo ou áudio (Sherin, 2000).

Segundo Amaral *et al.* (1996, p. 111) as técnicas de gravação “*apresentam múltiplas vantagens, ao permitirem aos formandos verem-se e ouvirem-se tal como os*

seus alunos os vêem e ouvem” e Myers (1998), afirma que “*the experience of watching one’s own teaching offers a surprisingly helpful bird’s-eye view*”(p.2).

Também Ribeiro (1989) assinala “*as enormes potencialidades do vídeo como fonte de feedback em sessões de análise do ensino, qualquer que seja a forma que revistam (auto-análise ou análise conjunta)*” (p. 40).

### 2.6.2. As Narrativas

As narrativas funcionam, segundo Ramos & Gonçalves (1996), “*como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz*” (p. 126). Os mesmos autores (1996) acrescentam a estas narrativas a vertente autobiográfica que as transforma num texto em que o professor faz um relato da sua própria vida, apresentando uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes ou interessantes, no âmbito da sua existência enquanto profissional da educação; visto o professor surgir assim como escritor/narrador e personagem nas narrativas autobiográficas, salientam ainda a sua vertente comunicativa, ou seja, visam um leitor (quanto mais não seja aquele que escreve e que, posteriormente, lerá os seus próprios textos). Deste modo, o texto autobiográfico será pelas suas características de produção e do seu conteúdo, um texto pessoal tanto na selecção de acontecimentos como no modo de expressão, até porque, como salienta Nóvoa (1995), “*é impossível separar o eu profissional do eu pessoal*” (p. 17), porque a forma como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Sendo a narrativa autobiográfica, de acordo com Ramos & Gonçalves (1996), “*o meio de que o professor se serve para, intros e retrospectivamente, pensar, de modo reflectido e tranquilo, sobre a acção*” (p. 130), ela é vista como potencial estratégia de desenvolvimento do docente, a considerar no contexto da formação de professores, nomeadamente para a formação de professores reflexivos.

As narrativas podem servir quer a formação inicial quer a formação contínua de professores. Procuraremos, aqui, explorar de modo sumário as implicações do seu uso nos contextos da primeira situação.

Podendo o uso das narrativas contribuir para a formação de professores reflexivos, Amaral *et al.* (1996), dizem-nos que o supervisor deve então habituar os seus estagiários a registarem as suas práticas, a reflectirem sobre elas e até a partilharem esses registos<sup>30</sup>.

Oliveira (1994), mostra-se claramente favorável a uma partilha e análise colaborativa das reflexões escritas individuais do professor em formação com os restantes membros do grupo, desde que este seja constituído por um número restrito de professores e se trabalhe num clima de confiança. Segundo o mesmo autor, esta partilha pode ser concretizada de duas formas: o autor da narrativa expõe oralmente o conteúdo global da reflexão escrita ou entrega uma cópia ao colega e/ou supervisor.

Assim, a utilização das narrativas será uma forma de promover o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias motivações e necessidades, aspectos estes que poderão emergir da tarefa por ele empreendida (Ramos & Gonçalves, 1996). Embora as narrativas se centrem em experiências prévias, implicado um olhar sobre o passado, não é o passado enquanto tal que importa, mas o significado dessas experiências do passado para o actual comportamento profissional do professor (Kelchtermans, 1995).

Holly (1991, citado em Amaral *et al.*, 1996) refere que para além das narrativas promoverem a reflexão sobre a acção, elas poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, permitindo, de acordo com Amaral *et al.* (1996), tirar conclusões sobre a evolução do professor nas suas dimensões pessoal e profissional.

Para o professor em formação o mais difícil é, muitas vezes, saber sobre, quando e como escrever. A colocação de perguntas do tipo “*o que é que o professor faz? Porquê?*”, aparentemente simples, podem ajudar a dar início ao relato e à reflexão. Alguns factores concorrem para que, nos contextos de formação, estas perguntas envolvam respostas difíceis de obter:

[Em termos gerais] os professores só bem recentemente as começaram a colocar a si próprios. Acresce que não têm muito tempo para reflectir sobre as respostas a dar, o que muitas vezes condiciona a continuação dessa escrita, pesem embora as intenções iniciais. É

---

<sup>30</sup> Tem-se afirmado que estes princípios deveriam ser incutidos nos professores logo desde os seus programas iniciais de formação, mas, muitas vezes, devido a factos que se prendem com um já sobrecarregado currículo, há a tentação ou mesmo a opção de deixar estes aspectos para virem a complementar, mais tarde, a sua formação (Ramos & Gonçalves, 1996).

difícil continuar, persistir e fazê-lo sistematicamente, revendo o que foi escrito de modo a iluminar o presente. (Amaral *et al.*, 1996, p. 106).

O papel do supervisor será assim, no caso concreto das narrativas, segundo Amaral *et al.* (1996) o de:

- ajudar os estagiários a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-os cada vez mais autónomos nessa redacção;
- ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam tirar conclusões acerca dos diferentes padrões de actuação e encontrar eventuais problemas que necessitem de remediação;
- criar um clima que permita a partilha dessas narrativas, habituando o grupo de estagiários a dividir, discutir e gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativas para todos os intervenientes.

No fundo, cabe ao supervisor levar o formando a produzir narrativas autobiográficas e, elas próprias, partindo de fases mais elementares, gradualmente apresentarão um maior grau de elaboração, reflectindo, desta forma, também de modo gradual, os diferentes estádios pelos quais o formando vai passando ao nível do seu auto-conhecimento, ou seja, o supervisor conduzirá a acção do formando no sentido do desenvolvimento do seu auto-conhecimento, tentando substituir os “*pensamentos cognições e crenças desajustadas por outras mais adequadas e eficazes*” (Gonçalves, 1986, citado em Ramos & Gonçalves, 1996, p. 131).

Assim, o supervisor encarando a produção de narrativas autobiográficas como estratégia de desenvolvimento do professor, terá como objectivo a construção de um conhecimento mais elaborado com base na relação professor-supervisor.

A experiência que se conta e reconta pela narrativa constitui um método fundamental na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Oliveira, 1994), tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade em que trabalha (Ramos & Gonçalves, 1996). Porque “*quando os professores compreendem melhor os seus próprios processos de aprendizagem pessoal e profissional também sentem maior capacidade de controlo sobre tal aprendizagem*” (Kelchtermans, 1995, p. 19).

A narrativa, como referem Ramos & Gonçalves (1996), fornece certamente elementos que permitem ao supervisor não só o conhecimento do nível de desenvolvimento em que o professor se encontra<sup>31</sup>, mas também e sobretudo, proporcionar ao formando o auto-conhecimento como condição essencial para se estruturar, para organizar a sua experiência tendo como base as operações mentais que está apto a utilizar.

Falar em formação sugere, de imediato, o conceito de transformação/modificação. Ora, a utilização das narrativas como estratégia poderá promover essa mudança ou, antes, uma progressiva e reorientação das perspectivas do formando e a mudança da sua prática pedagógica (Ramos & Gonçalves, 1996).

É neste sentido que, de acordo com Ramos & Gonçalves (1996), se promove uma mudança, uma transformação pessoal e profissional que habilita o professor a intervir no real, porque o enfrenta, o compreende e o redirecciona e reestrutura, via reflexão, permitindo ainda que o formando redirecciona a sua actuação pedagógica e, ao mesmo tempo, abre-lhe horizontes no que respeita à compreensão da gradual mudança que se vai operando na sua prática docente.

O professor será então, na perspectiva de Ramos & Gonçalves (1996), alguém que reflecte, com o objectivo de compreender e intervir na realidade em que trabalha.

O processo de escrita, já seria válido só por si, até pelo que contém de catártico (sendo neste caso o processo mais importante que o produto), e de meio potencial de promoção do auto-conhecimento (Amaral *et al.*, 1996). O facto de escrever sobre a sua própria prática, leva o professor, de acordo com Zabalza (1994), a aprender através da sua narração, já que *“ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional”* (p. 95). Neste processo, e de acordo com o mesmo autor, *“a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados”* (p. 95). Passamos, de acordo com Ramos & Gonçalves (1996), para um nível mais produtivo da escrita, ao proporcionar a reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo ao professor ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução

---

<sup>31</sup> O desenvolvimento e grau de estruturação/selecção de conteúdos das narrativas parecem, segundo Ramos & Gonçalves (1996), andar de mãos dadas, uma vez que o processo de escrita parece reflectir (e/ou ser o reflexo) do estágio de desenvolvimento pessoal e profissional de quem escreve, e parece ainda fornecer evidências incontestáveis sobre o próprio processo pelo qual o professor passa em termos do seu crescimento profissional.

das suas perspectivas e das suas atitudes através destes processos, por vezes recorrentes, da escrita e da leitura<sup>32</sup>.

Os professores deverão ser ajudados essencialmente a analisá-las de modo exploratório, mas, segundo Ramos & Gonçalves (1996), o professor tende a ser vulnerável à “intrusão” dos colegas ou do supervisor, o que dificulta a partilha e a discussão de experiências ao que acrescentam os constrangimentos de avaliação que criam tensões impedindo, muitas vezes, até o ambiente de colaboração que se pretende. Daí, os mesmos autores (1996) salientarem que a reflexão de carácter colaborativo e não avaliativo parece constituir a solução para a implementação deste tipo de trabalho, embora, referem ainda, no caso particular de professores estagiários pareça ser difícil retirar totalmente a dimensão avaliativa, uma vez que todo o processo de prática pedagógica acaba por ser tida em conta nos momentos de avaliação.

Existem diferentes formas de organizar registos de índole narrativa, com o objectivo de ajudar os professores a melhor perspectivarem e reflectirem sobre a sua prática docente.

Não parecem existir regras rígidas relativas à produção das narrativas e, assim, cada um deve adoptar e desenvolver procedimentos e modos de organização que sejam concordantes com o seu estilo pessoal e o fim em vista (Ramos & Gonçalves, 1996).

É neste contexto que Holly (1991, citado em Amaral *et al.*, 1996) e Ramos & Gonçalves (1996) referem três tipos de narrativas que se distinguem pelo seu carácter mais objectivo e factual ou subjectivo da informação que nos fornecem:

- *diário de bordo*, que se limita praticamente ao registo de informação factual e, por isso, objectivo;
- *diário* (a que Holly chama *diário íntimo*) que implica um modo mais pessoal e interpretativo de escrever, onde se procede já a uma reflexão dos acontecimentos do acto educativo;
- *jornal* (que Holly designa por *registo quotidiano*) o qual inclui características dos registos anteriormente referidos, combinando notas descritivas, estruturadas e objectivas do primeiro e a escrita menos disciplinada do segundo (não apenas factos, mas também sentimentos), contendo, assim, as dimensões objectiva e subjectiva.

---

<sup>32</sup> Apesar da narrativa escrita ser a mais recorrente na literatura sobre o assunto, ela pode ser conseguida através de discurso oral (Ramos & Gonçalves, 1996).

Zabalza (1994), dedica uma aprofundada investigação ao estudo dos dilemas práticos dos professores com o recurso a “diário de aula”, que entende como “*uma narração subjectiva dos acontecimentos da aula, realizada pelo próprio professor*”(p.195).

O autor parte de três pressupostos ou ideias gerais que ajudam a conformar a validade do diários de aula como instrumentos ao serviço do desenvolvimento dos professores e do estudo dos seus problemas:

- O ensino é uma actividade profissional reflexiva.
- A perspectiva que os professores têm do seu trabalho auto-esclare-se na sua própria verbalização (oral e escrita).
- Escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas.

Desta investigação ressaltam duas conclusões importantes:

- *Os diários de aula são um instrumento útil para expressar e analisar qualitativamente os pensamentos dos professores.* O diário permite penetrar na “perspectiva” particular dos professores. Cada diário refere-nos um tipo de realidades distintas e refere-as de maneira diferente. Através dos diários pode-se extrair a “alma” do pensamento dos professores sobre as suas aulas.
- Através dos diários pode penetrar-se nos dilemas dos professores. Tendo em conta uma pequena consideração: penetrar num dilema e interpretá-lo implica mais contacto com o professor do que aquele que os textos do diário podem proporcionar. A compreensão do dilema resulta, realmente, da manipulação complementar dos textos do diário com as entrevistas aos professores sobre os temas mais relevantes que aparecem nos diários.



### 2.6.3. A Análise de Casos

Os episódios de ensino, após estudo cuidadoso, podem transformar-se em casos<sup>33</sup> iluminadores da compreensão da complexidade da acção educativa (Infante *et al.*, 1996) e promotores de uma prática reflexiva e uma acção deliberativa (Marcelo García, 1992).

De acordo com Amaral *et al.* (1996), se tal como nas narrativas, os casos são registos de acontecimentos reais e problemáticos da sala de aula, envolvendo toda a complexidade do acto educativo, divergem das primeiras na medida em que representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. *“Dão acesso às crenças dos professores sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como actuaram de acordo com essas mesmas crenças”*(p.107).

Segundo Carter (1990, citada por Infante *et al.*, 1996), a descrição detalhada de acontecimentos não constitui, só por si, um caso. *“Só se poderá designar por “caso” o conjunto de acontecimentos interligados por forma a contar uma história ao leitor, sobre informação acerca do professor como protagonista, dos alunos e de outros personagens destacados. O texto deve permitir que o leitor possa interpretar como é que a história é contada e que sentido o professor dá aos acontecimentos”*(p.159).

A análise de casos promove a *“reflexão sobre a acção, podendo criar nos professores ou candidatos a professores o hábito de pararem para reflectir sobre algo que lhes sucedeu, que os impressionou positiva ou negativamente, levando-os, posteriormente, a tirar ilações teóricas sobre esses acontecimentos e actuações”*(Amaral *et al.*, 1996, p. 108).

Shulman (1992, citado por Amaral *et al.*, 1996), compara as fases de construção de um caso a uma peça em três actos:

- Acto I: planificação e definição dos objectivos do que se quer ensinar (as esperanças e os sonhos); Cria-se o contexto em que se apresenta o que é que o professor tem a intenção de fazer (Infante *et al.*, 1996);
- Acto II: a acção propriamente dita – o que aconteceu, as dificuldades e os problemas não antecipados, as incertezas, o conflito não solucionado. Pairam no ar tensões daí resultantes (Infante *et al.*, 1996);

---

<sup>33</sup> Procurando contrariar alguma confusão que se tem gerado em torno do termo “caso”, Infante *et al.* (1996) estabelecem uma distinção entre estudo de caso, como estratégia de investigação e análise de casos como estratégia de formação. Segundo estes autores, os casos a utilizar nesta última situação podem ter a sua origem em investigações baseadas numa metodologia de estudo de caso, mas não necessariamente.

- Acto III: a resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão – o professor obtém um conhecimento mais profundo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve nos alunos e em si próprio. A resolução da tensão vivida pode acontecer, segundo Infante *et al.* (1996), por duas vias: pela descrição das acções desencadeadas para resolver as dificuldades ou pela emergência da compreensão dos porquês que estiveram na sua origem.

O terceiro acto será o de maior relevância na formação, já que “*será dele que o professor parte para a discussão consigo próprio, com o supervisor, ou com o grupo mais alargado, se o supervisor já tiver conseguido criar um clima propício à partilha de casos e de pontos de vista*”(Amaral *et al.*, 1996, p.109).

Aqui ganha destaque a importância do papel do supervisor na análise de casos.

Não sendo esta uma tarefa fácil, o supervisor desempenha um papel fundamental no lançamento dos alicerces desta estrutura de reflexão. Este deverá ajudar os estagiários a organizar a análise ou a construção de casos, tarefas que exigem planificação cuidada que incluirá não só a definição do seu conteúdo, mas também os níveis de que a análise reflexiva se deverá revestir (Amaral *et al.*, 1996).

Mas a actuação do supervisor não se esgota aqui, de acordo com Amaral *et al.* (1996):

No início desta aprendizagem partilhada, o supervisor poderá fornecer, para análise, casos construídos por outros, por escrito ou gravados em vídeo. Promoverá a reflexão sobre o modo como foram construídos, para servirem de exemplo para a construção dos casos dos estagiários. Serve-se para tal de perguntas pedagógicas orientadoras da análise e reflexão. Se assim se proceder, não será difícil partilhar opiniões e dar soluções alternativas porque os estagiários não se sentem ameaçados. Mais tarde, poderão passar à construção dos seus casos e à partilha da discussão de modo que a formação e os conhecimentos a adquirir se tornem mais eficazes (Amaral *et al.*, 1996, p. 109)

Segundo os mesmos autores, os comentários que os intervenientes fazem a cada caso, bem como alguma pesquisa que tenha sido feita a propósito, devem ser apensos ao mesmo, podendo assim vir a constituir-se um *portfolio de casos*<sup>34</sup>:

<sup>34</sup> Este tipo de portfolio é antes de mais uma “base de dados para a formação de professores”. *Podendo “fornecer elementos sobre a evolução dos professores estagiários”*(Amaral *et al.*, 1996, p.109) resulta num conceito de portfolio bastante restrito em relação ao tipo de portfolio que preconizamos no âmbito deste trabalho (Ver Capítulo 2). Reafirmamos uma organização do portfolio do professor em formação inicial em que os casos eventualmente analisados por este constituem apenas um dos muitos possíveis tipos de entradas.

McAnnich (1993, citado por Amaral *et al.*, 1996), identifica quatro vantagens da metodologia de análise de casos enquanto promotora do desenvolvimento dos professores em formação:

- Envolver os professores estagiários na aquisição de conhecimento sobre o processo educativo, sem lhes negar a oportunidade de darem a conhecer os seus pontos de vista sobre o mesmo;
- Desenvolver o conhecimento teórico dos estagiários, porque os ajuda a ver através das “lentes” das diversas teorias anteriormente adquiridas;
- Orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal;
- Encorajar a aplicação destes conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemático.

Marcelo García (1992), identifica ainda as seguintes vantagens desta metodologia:

- Ajudam os professores a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas;
- Ajudam os futuros professores a familiarizar-se com a análise e a reflexão em situações complexas;
- O ensino baseado nos casos implica os professores na sua própria aprendizagem;
- A utilização de casos promove a criação de um ambiente de trabalho em grupo e de colaboração entre os futuros professores.

Em síntese, e de acordo com Infante *et al.* (1996), os casos como ferramentas pedagógicas permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interacção entre a teoria e a prática, ou vice-versa.

#### **2.6.4. A Investigação-Accão**

Num modelo de formação assente numa epistemologia da prática, de acordo com Pérez Gómez (1992), em vez de se reproduzirem acriticamente os esquemas e

rotinas que regem as práticas empíricas, deve partir-se da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores.

Ora, segundo o mesmo autor, assim entendida, a prática é mais um processo de *investigação na acção*, que um contexto de aplicação:

Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.(p. 112)

A expressão *investigação-acção* (ou *acção-investigação*) contém em si dois conceitos, a *acção* por um lado e a *investigação* por outro, que de algum modo se pressupõe sejam mobilizados de forma interactiva (Oliveira, 1997).

Seguindo a postura adoptada por Oliveira (1997), entendemos aqui a *investigação-acção* como uma dinâmica que segue a seguinte trajectória: partindo da *acção* e recorrendo à *investigação* como suporte para uma melhor compreensão e/ou reorientação da intervenção pedagógica do professor, sendo a *acção* a componente central do processo:

A *acção* é o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas, constitui o campo de trabalho que fornece os dados que serão objecto de análise, e é, simultaneamente, o ponto de chegada, ou seja, é na *acção* que se irão projectar as aprendizagens do professor decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica. (p.97)

A *investigação-acção* está, deste modo, intimamente ligada ao chamado movimento do professor-investigador. O que nos remete para a já mencionada metáfora do professor como investigador na sala de aula, segundo a qual os professores são encarados como “*práticos capazes de reflectir, investigar e produzir saberes referenciados à sua acção educativa*” (Formosinho & Niza, 2001, p.2).

De acordo com Alarcão (1996, 2001b), este movimento tem origem nos anos 60 e associa-se a Stenhouse, embora se registem vozes defensoras desta postura desde os anos 30. A mesma autora, referindo que “*temos ainda em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para*

se ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se, por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes pouco têm a dizer aos professores no terreno”(p. 18). Para esta autora, ser professor-investigador é ter uma atitude de estar na profissão como um intelectual que criticamente questiona e se questiona; é também ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

Perrenoud (1993a), considerando que a iniciação à investigação na formação inicial “*não é mais do que uma peça, entre outras*”, de um dispositivo de formação orientado globalmente para um domínio profissional em que “*o que importa é favorecer um modelo clínico de formação, baseado numa forte articulação teoria/prática*”(p.118), aponta três razões complementares que podem justificar essa iniciação:

- Como modelo de *apropriação activa* de conhecimentos de base em ciências humanas;
- Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- Como paradigma transponível no quadro de uma *prática reflectida*.

Enquanto potencial estratégia de formação inicial de professores, a investigação-acção pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere (Moreira & Alarcão, 1997), numa permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática (Amaral *et al.*, 1996). Pode ainda contribuir para aumentar a sua compreensão do ensino, aperfeiçoar capacidades de raciocínio e consciencialização, podendo levar a uma melhoria dos processos de resolução de problemas e abertura à mudança (Zeichner, 1987; Somekh, 1993 citados por Moreira & Alarcão, 1997).

De acordo com Amaral *et al.* (1996) a investigação-acção permite:

- estabelecer uma relação dialéctica entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática;

- integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal);
- formar produtores de inovação através de uma reflexão colectiva sobre as práticas;
- facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares.

Das várias definições possíveis de investigação-acção destacamos a proposta por Elliott (citado em Moreira & Alarcão, 1997), *“para quem a investigação-acção é um tipo de investigação bastante amplo, que deve ser controlado pelo professor e cujo critério principal é o estudo dos problemas práticos, com vista à obtenção de resultados, também eles práticos: estudo de uma situação social com vista a melhorar a sua qualidade”*(p.123).

Embora existam outras definições, todas reconhecem que a investigação-acção possui duas características que a tornam adequada para melhorar a prática dos professores (Cohen & Manion, 1989; Somekh, 1991 e 1993, citado por Moreira & Alarcão, 1997): pode ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre ele, e lida com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

Moreira & Alarcão (1997, citando Kemmis, 1989) salientam que, para além de incluir características de reflexão, sistematicidade e intervenção, um projecto de investigação-acção deve incidir sobre uma prática social, ser situacional, colaborativo, participado, auto-avaliativo e orientado por um interesse emancipatório<sup>35</sup>.

De acordo com as mesmas autoras, é a natureza auto-avaliativa, em espiral de desenvolvimento, que aproxima a investigação-acção da supervisão clínica, também ela de natureza cíclica, tornando-a adequada à aplicação no ano de estágio.

Amaral *et al.* (1996) sistematizam algumas das vantagens da investigação realizada pelo próprio professor:

- desenvolve-se a partir do conhecimento acumulado pelos professores e expande esse conhecimento;
- centra-se nos seus problemas imediatos e orienta-se para a sua resolução;

<sup>35</sup> Um projecto de investigação-acção, elaborado isoladamente em relação a outras estratégias de supervisão pode vir a ser conformado num “portfolio investigação-acção”, de acordo com uma tipologia sugerida por Nunes (2000), e a que fazemos referência no Capítulo 2 deste trabalho.

- aproxima a teoria da prática, permitindo-lhe uma melhor interpretação do que se passa na sala de aula;
- desenvolve as suas capacidades de observação e análise crítica;
- promove a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino;
- ajuda-o a melhor articular processos de ensino-aprendizagem;
- valoriza a análise de necessidades de formação como elemento fundamental;
- facilita a participação e gestão da sua própria formação;
- desenvolve a função crítica da formação.

O papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial, deverá ser sempre o de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação. *“Uma supervisão onde a investigação-acção está presente permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado”*(Amaral *et al.*, 1996, p.118).

### **2.6.5. As Perguntas Pedagógicas**

Na linha do conceito de professor-investigador, e atendendo a que, de acordo com Amaral, *et al.* (1996), referindo-se a orientações sugeridas, separadamente, por Smyth (1989) e Zeichner (1993), a reflexão do professor não se pode situar apenas nos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas deve também atingir um nível macro sobre os princípios éticos, pessoais e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade, *“devem fazer-se perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas”*(p.102).

Smyth (1989, citado em Amaral *et al.*, 1996) apresenta quatro tarefas apropriadas à formação de professores, integradas num processo que vai descrição dos eventos educativos à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de perspectivas. Deste modo, as perguntas que se colocam ao professor em formação podem assumir diferentes níveis de reflexão:

- Descrição: *O que faço? O que penso?* Descrição das práticas de ensino, situada no nível técnico da formação, pode ser feita na forma de narrativa. Podendo ser alvo de posterior interpretação e valoração, são importantes porque ajudam o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objectivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado.
- Interpretação: *O que significa isto?* Trata-se de procurar descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros.
- Confronto: *Como me tornei assim?* O supervisor procura que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino.
- Reconstrução: *Como me poderei modificar?* Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das suas crenças, o professor vai alterar as suas práticas, apercebendo-se que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência. Esta reconstrução leva o professor a ganhar controlo sobre o seu ensino, tornando-se mais capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias públicas. Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da acção, o manual do professor do investigador.

De acordo com Tom (1987, citado por Amaral *et al.*, 1996), as perguntas pedagógicas, utilizadas na formação inicial de professores, podem incidir sobre diferentes tópicos da realidade do ensino, perspectivada numa dupla dimensão técnica e moral:

- Relação professor-aluno: *Como desenvolver uma atmosfera propícia à aprendizagem que leve os adolescentes a quererem aprender um tópico particular ou uma dada competência? Como trabalhar com o grupo classe e, ao mesmo tempo, atender aos interesses do aluno individual? Como fazer a passagem do tópico A para o tópico B?*



- *Conteúdos: Onde encontrar os recursos necessários para desenvolver um tema curricular do meu interesse no estudo de qualquer tópico? De que modo poderei ligar os interesses dos alunos neste âmbito com o estudo do mesmo? Que texto tem um nível de leitura mais adequado à minha turma?*
- *Relação entre o ensino e os processos de escolarização: Será que os processos de escolarização existentes contribuem para reproduzir as relações sociais e económicas existentes? Será que a carreira do ensino atrai pessoas de aprendizagens conservadoras e com desejo de controlar os outros? Será que o papel da escola é conservar o melhor da nossa herança e, ao mesmo tempo, desafiar os elementos dessa mesma herança? Será que o professor deve responder pelos resultados obtidos (aprendizagem dos alunos) ou pela sua prática profissional?*

Estas perguntas pedagógicas de âmbito mais lato constituem estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção do professor e embora, de acordo com o referido autor, não constituam inicialmente uma prioridade para o formando, a sua colocação não deve ser adiada, pois as respostas a estas perguntas alteram ou redefinem as perguntas dos dois primeiros tópicos. A responsabilidade pela colocação das perguntas deve ser passada, gradualmente, do supervisor para o formando, de modo a desenvolver nele o difícil hábito de equacionar problemas.

# 2

---

## **Os Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores**

O novo Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, editado em 2001, admite a utilização do termo inglês **portfolio** e remete-nos para o termo português **portefólio**<sup>1</sup>, derivado do primeiro, sendo para este apresentados quatro significados possíveis:

1. *Comér. e Fin. V. carteira.* Carteira ou conjunto de acções ou títulos de bolsa.
2. Pasta utilizada para guardar papéis, desenhos,...
3. Designação dada ao material fotográfico, bibliográfico...utilizado em apresentações comerciais e profissionais. *A modelo apresentou o seu portefólio na agência da manequins.*
4. Registo curricular individual de habilitações, sobretudo no domínio da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O primeiro significado liga a palavra ao mundo do comércio e finanças, onde é utilizada para designar uma carteira ou conjunto de acções.

O segundo significado é aquele que mais se aproxima da possível origem etimológica da palavra, do italiano *portafoglio*, “recipiente onde se guardam folhas soltas” (Ceia, 2001).

O terceiro significado remete-nos para a mais tradicional utilização dos portfolios: arquitectos, artistas e modelos usam-nos para apresentarem amostras do seu trabalho ou para demonstrar as suas capacidades a potenciais empregadores. Para estes profissionais, os portfolios constituem um registo e uma demonstração dos objectivos alcançados e dos atributos profissionais desenvolvidos ao longo do tempo e em colaboração com outros (Winsor, 1998).

O quarto e último significado apresentado, apesar de pouco abrangente, ilustra o recente alargamento do conceito de portfolio ao campo do ensino-aprendizagem. Campo esse, onde, como veremos, este conceito vai sofrer profundas alterações.

Preocupando-nos apenas com a clarificação da origem da utilização dos portfolios na formação de professores, diríamos que esta se localiza, de acordo com

---

<sup>1</sup> Apesar de esta ser entendida como a grafia portuguesa, no âmbito deste trabalho utilizaremos um elevado número de referências bibliográficas em língua inglesa das quais serão, pontualmente, extraídos alguns excertos mais significativos. Assim, a fim de garantir uma uniformidade na terminologia utilizada, e uma vez que o dicionário prevê a utilização das duas grafias, optaremos pelo uso exclusivo da grafia inglesa “portfolio”.

Seldin (1997), no Canadá, na década de 70, onde os percursores desta metodologia eram designados por “*teaching dossier*”. Contudo, a origem do “*portfolio movement*”, viria a localizar-se nos Estados Unidos, no final da década de 80, sendo de destacar, para tal, os trabalhos pioneiros desenvolvidos neste campo, por Lee Shulman e os seus colegas no *Stanford Teacher Assessment Project (TAP)*, do *Institute for Research on Teaching, Michigan State University*. Deste trabalho resultou um dos primeiros textos publicados sobre o tema a ter grande impacto no desencadear do movimento, “*The schoolteacher’s portfolio: an essay on possibilities*”, de Tom Bird, que se tornou, em 1990, num capítulo do livro “*The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*” editado por J. Millman & L. Darling-Hammond (Shulman, 1998)<sup>2</sup>.

Ao longo da última década do século XX, sobretudo nos países anglo-saxónicos e com natural relevância para os Estados Unidos, onde foram considerados pela *Association for Supervision and Curriculum* como uma das três metodologias de topo, actualmente em uso no país (Sá-Chaves, 2000a) os portfolios têm vindo a ganhar um lugar de destaque (Hallinan & Khmelkov, 2001; Winsor *et al.*, 1999) em âmbitos tão diversificados como, por exemplo:

- *A avaliação da aprendizagem dos alunos*. Neste momento, existem estados nos Estados Unidos em que o portfolio constitui um instrumento de avaliação da totalidade dos alunos. Noutros países como a Inglaterra, Austrália ou Holanda o seu uso também está generalizado.
- *A avaliação de professores em formação e certificação de professores já formados*. A americana *National Board for Professional Teaching Standards*, herdeira dos trabalhos desenvolvidos no *TAP*, e criada para melhorar a qualidade da certificação de professores no país, faz depender essa certificação da apresentação de um portfolio.
- *A avaliação dos professores universitários*. Segundo Seldin (1997) são já mais de 1000 as instituições que nos Estados Unidos usam os portfolios para a avaliação do desempenho dos seus docentes<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Shulman (1998) refere, a título de curiosidade, que o texto de Tom Bird foi escrito antes mesmo de no *Stanford TAP* ter sido produzido qualquer tipo de portfolio do professor. De acordo com o mesmo autor, “*it was simply an attempt to describe what a portfolio would be like – if we did one*”(p. 26)

<sup>3</sup> De acordo com o mesmo autor, em 1990 as instituições que o faziam eram apenas dez.

- *Como forma especial de Curriculum vitae.* Demonstrativo de determinadas competências e capacidades para determinado emprego ou função (Nunes, 2000). Nos Estados Unidos os professores são responsáveis pela procura da sua própria colocação, passando muitas vezes por entrevistas nas escolas onde pretendem ser colocados).

Ainda em relação aos portfolios na formação de professores, e no caso concreto dos Estados Unidos, a expansão continua, alargando-se a novos níveis:

Portfolios have moved from individual classrooms and teacher education programs to state departments of education, are the primary assessment used by the National Board for Professional teaching Standards for certification of experienced teachers, and currently are being developed by the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium for initial teacher licensure. (Lyons, 1998c, p. 247)

Em Portugal, estamos ainda a dar os primeiros passos no que a esta estratégia de investigação-acção-formação se refere. Como nos diz Sá-Chaves (2000a, p. 9), *“têm vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação”*.

O estudo que aqui desenvolvemos pretende constituir-se, no campo concreto da formação inicial de professores, como mais um esforço nesse sentido.

Procuraremos, ao longo do presente capítulo, lançar um olhar, necessariamente breve, sobre as principais implicações do uso desta metodologia na formação inicial de professores. Vantagens, possíveis desvantagens (e formas de as contornar) e cuidados a ter na sua implementação. Tal olhar será feito à luz dos vários contributos teóricos disponíveis e enriquecido por alguns exemplos concretos.

## 1. Clarificação do Conceito

O que entendemos por portfólio reflexivo<sup>4</sup> do professor? O conceito de portfólio é, como vimos, de há muito familiar a arquitectos, fotógrafos, pintores, modelos fotográficos e outros profissionais que necessitam de um suporte demonstrativo das suas capacidades, talentos e melhores trabalhos (Bird, 1990; Winsor, 1998; Nunes, 2000), Mas como refere Nunes (2000) *“a sua importação para o campo educativo acarretou consideráveis alterações semânticas, de forma, etc., que fizeram dele uma poderosa ferramenta ao serviço do ensino-aprendizagem e da reflexão-acção”* (p. 25). Neste campo o portfólio *“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”* (Sá-Chaves, 2000, p.9).

Paulson & Meyer (citados por Ceia, 2001, p. 3) definem portfólio reflexivo como:

A purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection.

Shulman (1998), apresenta do seguinte modo a sua definição de portfólio:

A teaching portfolio is the structured, documentary history of a set of coached or mentored acts of teaching, substantiated by samples of student portfolios, and fully realized only through reflective writing, deliberation, and conversation.(p. 37)

Tomando como referência as características que Barton & Collins (1993) retomam de Bird (1990) e Wolf (1989), Sá-Chaves (2000a, pp. 22-23) procura caracterizar do seguinte modo um portfólio reflexivo:

- Trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objectivo explícito;

---

<sup>4</sup> Sendo o portfólio reflexivo central a toda a investigação aqui apresentada, sempre que, ao longo do trabalho, a palavra portfólio surja isolada, será a este tipo de portfólio que nos estaremos a referir.

- Integra no processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam;
- Recorre a fontes múltiplas de evidência (planificações, resumos, esquemas, projectos de investigação-acção, análise de casos, relatórios de visitas de estudo ou saídas de campo, notas, fichas de leitura, diários de aula, trabalhos e testes dos alunos, registos áudio, vídeo e fotográficos, entrevistas, pareceres, artigos, relatos, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, reflexões, etc.) produzidos pelo professor, por outros ou pelo professor em colaboração com outros;
- Constitui um documento autêntico (existe uma ligação directa entre os factos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência);
- Captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo (Hurst; Wilson & Cramer, 1998; Winsor *et al.*, 1999);<sup>5</sup>
- É uma “peça única”. Constitui uma criação singular do formando e representa a sua síntese pessoal de compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento (pessoal e público), do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores;
- Serve múltiplas finalidades. Nuns casos como instrumento integrado nas estratégias de formação, noutros como instrumento de recolha de informação complementar para as estratégias de avaliação;

O portfolio possui, assim, um carácter integral (integrador dos restantes documentos de reflexão crítica), dinâmico e sistémico (Nunes, 2000).

Constitui também uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida, o que permite que seja usado com múltiplas finalidades (Sá-Chaves, 2001).

Atendendo às normas utilizadas para a sua construção (de informais a formais) e à fonte das evidências apresentadas (professor ou outros), podemos obter quatro quadrantes que correspondem a quatro tipos de portfolio, numa tipologia proposta por Nunes (2000) e expressa no esquema da figura 1. Assim, teremos:

---

<sup>5</sup> “While it would be hyperbolic to suggest that professional portfolios solve the problem of producing evidence of teaching, our experience suggests that they are one giant step forward in the pursuit of authentic and effective appraisal of student teachers’ professional development” (Winsor *et al.*; 1999, p. 30).

- O *portfolio* “investigação-acção” (no primeiro quadrante). Corresponde a normas informais e a evidências produzidas, principalmente, pelo professor) e resulta duma necessidade sentida pelo professor (ou criada por determinadas situações de ensino ou formação, especialmente as decorrentes de uma postura reflexiva face à profissão) que o leva à recolha de registos e dados que lhe servirão de base a um processo cuidado de reflexão crítica, visando solucionar problemas reais ou melhorar as práticas de ensino.
- O *portfolio* “profissional” (no segundo quadrante). Corresponde a normas formais e evidências produzidas, principalmente, pelo professor, resultantes de uma imposição externa (ligada a uma finalidade avaliativa). Nesta visão de *portfolio* poderíamos encaixar o “documento de reflexão crítica” que os professores têm que entregar para progredir na carreira.

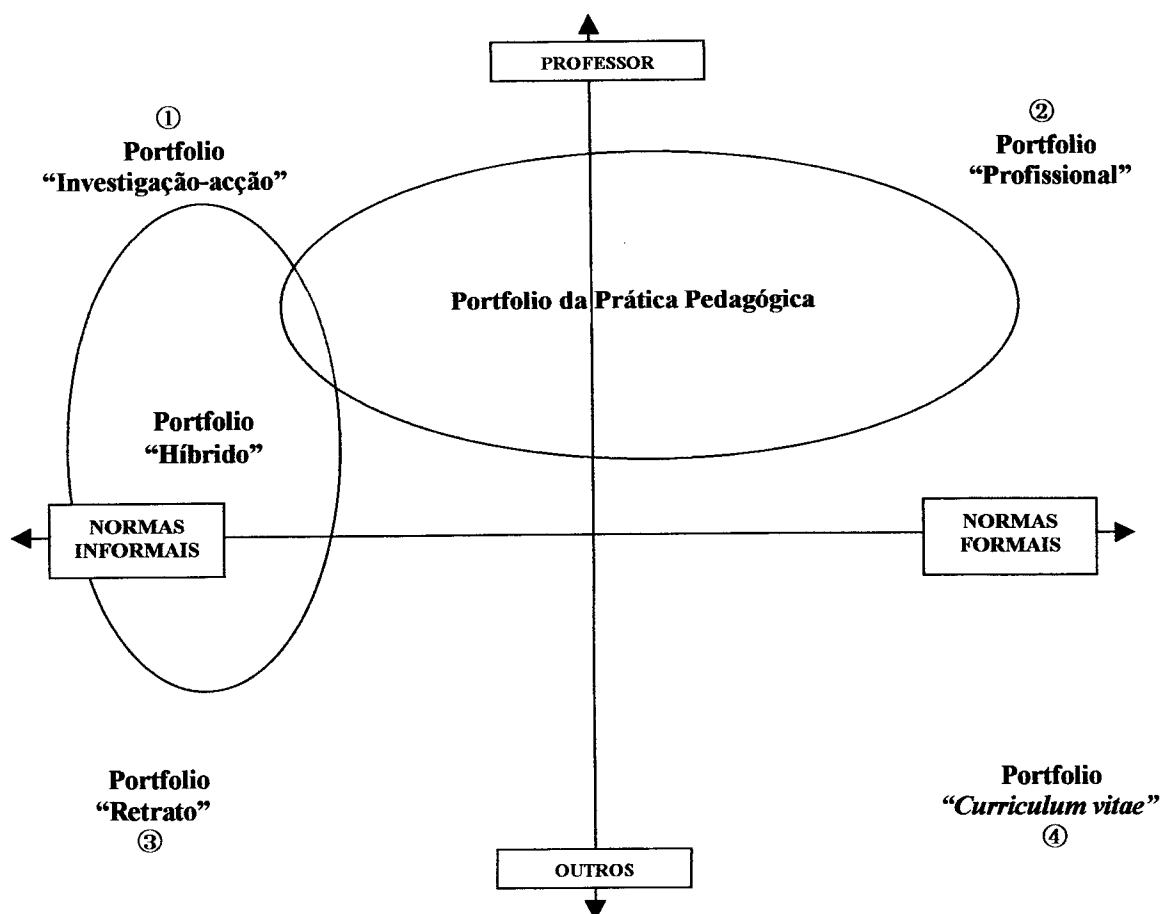


Fig. 1 – Tipologia dos portfólios atendendo à origem das evidências (produzidas pelo próprio professor ou por outros) e às normas de elaboração (informais ou formais). Construído a partir de um esquema de classificação proposto por Nunes (2000).



- O *portfolio “retrato”* (no terceiro quadrante). Correspondendo a normas formais e evidências produzidas, principalmente, por outros que focaliza o *portfolio* na opinião (registada) do que os outros (colegas, alunos, supervisores, orientadores, encarregados de educação, etc.) pensam, sentem e dizem do professor, devendo estas evidências ser o mote para o professor reflectir sobre si, naquilo a que Nunes (2000) chama o “efeito de espelho”: perceber-se através dos outros.
- O *portfolio “Curriculum vitae”* (no quarto quadrante). Corresponde a normas formais e evidências produzidas, principalmente, por outros resultante duma exigência externa baseada em comprovativos que, na maior parte dos casos, pouco ou nada dizem sobre os conhecimentos, competências e atitudes do seu titular.

O mesmo autor refere-se ainda a um *portfolio “híbrido”*, claramente enraizado no primeiro quadrante (*portfolio “investigação-acção”*), mas que não descarta o “retrato” que lhe proporciona o terceiro (*portfolio “retrato”*).

Como já deixámos claro no capítulo anterior deste trabalho, nenhuma metodologia de formação tem, por si só, qualquer valor intrínseco. Diferentes posturas face ao ensino, à aprendizagem e à formação conduzem a diferentes tipos de *portfolios*. Por isso, *portfolio* deve estar ligado a um quadro paradigmático que informe e oriente o seu desenvolvimento.

Assim, informado pelo paradigma reflexivo da formação de professores, o *portfolio “investigação-acção”*, bem como o *portfolio “híbrido”*, podem dar forma àquilo que se entende por *portfolio reflexivo*.

Em oposição ao conceito de *portfolio reflexivo* surge o conceito de “*portfolio de competências*”, um *portfolio “concomitante com a prevalência de um tipo de concepção de formação, na qual o acervo de técnicas e de instrumentos a utilizar, bem como a demonstração de competências para observar, planificar e avaliar constituem pré-requisitos à certificação profissional”* (Sá-Chaves, 2000a, p. 12). Trata-se de um *portfolio* tido como importante elemento do processo de avaliação pelo seu efeito comprovador no final do processo de formação o que acentua “*o seu carácter de produto decorrente do processo e uma centração quase total sobre as dimensões científica, metodológica e técnica do ensino*” (*ibidem*, p.12).

Embora no portfolio reflexivo assumam particular importância a estimulação e estruturação dos processos reflexivos de quem os organiza, conduzindo ao auto-reconhecimento, auto-avaliação e, por essa via, a autoformação (Nunes, 2000; Sá-Chaves, 2001) este pode, simultaneamente, *“evidenciar, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagens (ou de competências) que, por sua vez, se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimento”* (Sá-Chaves, 2001, p. 182).

Entende-se, assim, que o balanço de competências não é negligenciável pelo seu contributo para alguns tipos de reconhecimento essenciais à vida quotidiana, em concreto, quando a instituição de formação é responsável também pela atribuição de classificações que condicionam o acesso à carreira por parte dos jovens professores.

Entre nós, surgem ainda referências ao “portfolio da prática pedagógica”, como sendo o *“resultado visível o objectivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar auto-crítico 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, 2001, p. 1). Constituindo este portfolio uma oportunidade única para o professor estagiário reflectir sobre toda a sua prática pedagógica: auto-avaliação do trabalho desenvolvido, execução de planificações de aula, investigação pedagógica realizada, acções de formação promovidas, projectos educativos concebidos e sendo a componente auto-reflexiva uma das mais importantes na sua construção. Estamos em presença de um portfolio reflexivo que, na tipologia de Nunes (2000) apareceria entre o primeiro e o segundo quadrantes, já que incide particularmente sobre os aspectos da prática pedagógica do professor estagiário, deixando, contudo, de fora outros aspectos da vivência do professor em formação que não se prendem directamente com ela.

Em suma, quando falamos de portfolio reflexivo falamos de:

Um guia ou mapa, que permite ver mais claramente onde estivemos, onde estamos, para onde queremos ir; e que ajuda a obter melhores ideias de como chegar lá, ou seja, ideias acerca do que é necessário mudar para melhorar a aprendizagem, o pensamento, o espírito crítico e o desenvolvimento dos alunos. (Cerbin, 1994, citado por Nunes, 2000, p. 39)

## 2. Portfolios e Desenvolvimento de Uma Prática Reflexiva

São muitos os autores que afirmam que os portfolios constituem uma oportunidade para o desenvolvimento da reflexão do professor em formação (Barton & Collins, 1993; Carroll, Potthoff & Huber, 1996; Checkley, 1996; Dollase, 1996; Dollase, 1998; Green & Smyser, 1996; Hurst, Wilson & Cramer, 1998; Johnson, Kaplan & Hurst, 1996; Lyons, 1998c; Lyons, 1999; Mokhtari *et al.*, 1996; Painter, 2001; Riggs & Sandlin, 1996; Rossetti, 1995; Sá-Chaves, 2001; Teitel, Ricci & Coogan, 1998; Tillema, 1998; Winsor *et al.*, 1999), contribuindo, desse modo, para ajudar a melhorar as práticas de ensino (Dollase, 1998; Lyons, 1999; Painter, 2001; Wolf, 1996) e para formar professores reflexivos (Lyons, 1998; Mokhtari *et al.*, 1996; Sá-Chaves, 2000a, 2001).

Os portfolios, enquanto instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, proporcionam oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem (Sá-Chaves, 2000a). De modo sistemático, nunca ocasional ou esporádico, através do desenvolvimento do seu portfolio, os professores envolvem-se numa reflexão crítica sobre as suas práticas, sobre a aprendizagem dos seus alunos e sobre o seu trabalho enquanto membros activos da comunidade educativa (Lyons, 1998c).

Tomemos o exemplo, descrito por Dollase (1998), do portfolio do *Middlebury College Teacher Education Program*, do estado americano do Vermont.

O “*Middlebury portfolio*”, desenhado para promover “*reflective teaching and the creation of community in the classroom and school*”(p. 229), levou os responsáveis pelo programa a questionarem se este conduzia, efectivamente, a um maior grau de reflexividade e de qualidade do ensino dos professores em formação.

Constataram que, a vários níveis, o portfolio encoraja uma reflexão sustentada sobre a prática.

De modo a potenciar ainda mais essa componente reflexiva e permitir aos professores em formação “*a more holistic sense of classroom teaching*”(p. 234), foram introduzidos alguns novos componentes ao portfolio. Assim, para além das planificações de aulas, materiais seleccionados, vídeogravações e diários de aula (“*journals*”) relativos a essas aulas, aos professores em formação foram pedidos os itens “*Presenting a student*” e “*Presenting a class*”. De acordo com os responsáveis pelo

programa de formação, “*presenting a student*” permite que os professores estagiários se tornem mais reflexivos em relação às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, em relação aos estilos de ensino e em relação às capacidades e pontos fracos de cada aluno individualmente. “*Presentig a class*” permite aos professores em formação aumentar o seu grau de atenção à heterogeneidade da sala de aula e aos diferentes estilos de aprendizagem e grau de motivação dos alunos. Estes itens adicionais permitem que o portfolio se torne mais compreensivo, reflexivo e analítico.

Contudo, alguns dos professores em formação que passam pelo programa revelam, nos seus portfolios, que não se tornaram tão reflexivos como seria de esperar<sup>6</sup>.

Tal não se justifica apenas pela dificuldade de distinguir “*the forest for the trees*”, associada à primeira experiência de ensino.

A referida falta de desenvolvimento reflexivo revela-se de modo algo paradoxal, manifesta-se nos materiais escritos pelo professor. Apesar deste manifestar capacidades analíticas para a reflexão e desenvolver uma prática frequentemente analítica e criativa, o seu portfolio não deixa transparecer essas capacidades ao ser analisado por um avaliador externo que não tenha contactado com o professor na sua sala de aula.

Possíveis pistas que justifiquem este paradoxo são avançadas pelos responsáveis:

- As próprias características da profissão docente. A actividade do professor desenvolve-se em contextos dinâmicos e em ambientes de ensino-aprendizagem em constante mudança. Torna-se difícil uma reflexão sobre a prática, diária e continuada. Além de que essa reflexão é pouco valorizada pela cultura dominante na escola.
- Aprender a ensinar é uma tarefa complexa que pode facilmente criar tensões no jovem professor. Do mesmo modo, o desenvolvimento de um portfolio demonstrativo do seu crescimento e competências pode, nestas circunstâncias, contribuir para fomentar tais tensões.
- O *Middlebury portfolio* parece favorecer os professores estagiários com maior facilidade de escrita e maior expressividade. Estagiários igualmente eficientes, mas com maior facilidade oral que escrita, parecem enfrentar maiores dificuldades na hora de apresentar um portfolio reflexivo e simultaneamente cativante para o leitor.

---

<sup>6</sup> Outros estudos mostram também, que a reflexividade não é uniformemente desenvolvida por todos os professores que passam por um programa de formação (Lyons, 1998b; Orem, 1997).

Admitindo que podem estar a exigir demasiado ao professor estagiários, os responsáveis pelo programa acreditam que definindo melhor os seus objectivos, fornecendo exemplos de bons portfolios e concedendo mais tempo no final do semestre para o desenvolvimento do portfolio podem potenciar a reflexão daqueles que mais dificilmente a desenvolvem.

A questão do tempo disponível no final do semestre parece assumir alguma relevância em relação às restantes, como atesta a seguinte citação de Lyons (1994) feita a este respeito:

Greater reflection and self-evaluation may occur more naturally and more fully after the end of student teaching and at a time in the lives of prospective teachers when they are free of the daily pressures of the classroom and have achieved some distance from their student teaching experience: It is an idea that makes sense and calls for follow-up interviews with student teachers after the completion of the professional semester. (p. 234)

Num estudo totalmente independente em relação ao anteriormente apresentado, mas em que se parte do mesmo pressuposto – a reflexão não se desenvolve de modo uniforme em todos os professores que passam por um mesmo programa de formação – e que, em certa medida, o complementa, Nona Lyons (1998c), procurou, também ela, encontrar possíveis razões que justifiquem tal facto.

Envolvendo os professores em formação inicial que desenvolvem portfolios reflexivos como parte do *University of Southern Maine's Extended Teacher Education Program (ETEP)*, nos Estados Unidos, a autora constatou que apesar de no início do programa de formação os diferentes professores revelarem maior ou menor facilidade de se envolverem no processo de reflexão, no final, quase todos afirmam que o processo de desenvolvimento do portfolio foi uma importante e significativa experiência reflexiva de aprendizagem.

O estudo aponta para mais quatro constatações que, segundo a autora, devem ainda ser testadas em futuros estudos:

1. *Several key elements and processes seem present from the simplest efforts at reflection but are elaborated over time.* Apesar de elementos de reflexão estarem presentes desde o início do desenvolvimento do portfolio, eles surgem numa forma muito elementar e rudimentar em alguns alunos. Contudo, transformam-se com o tempo em elementos mais elaborados.

2. *Critical conversations, interrogating portfolio entries and their significance provide a scaffold that fosters teacher consciousness of their knowledge of practice.* O questionamento e a interrogação resultantes da discussão das questões do portfolio com os colegas (“*critical friends*”), assim como itens a incluir no portfolio colocados na forma de questão são importantes para aumentar o conhecimento e a consciência dos professores sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que promovem uma atitude de questionamento que se transforma num mecanismo promotor do desenvolvimento do professor ao longo do tempo.
3. *Reflective process reveals, over time, significant aspects of one’s teaching practice that become identified as part of one’s teaching philosophy, and emerge embedded in one’s teaching practices.* Para muitos estagiários é extremamente difícil descrever uma filosofia de ensino no início da formação. Contudo, graças à reflexão e ao diálogo com os colegas sobre a sua prática o professor vai desenvolvendo, de forma natural, a sua própria filosofia de ensino.
4. *The process of reflection that comes about through public, collaborative inquiry paradoxically – and sometimes painfully – involves learning about the self and about the values one holds for teaching and learning.* O processo de desenvolvimento do portfolio conduz a um caminho de descoberta de si próprio que, ao permitir que o professor se conheça melhor, também representa o risco de se expor demasiado perante os outros. Perante, por exemplo, os seus potenciais empregadores, que podem ter diferentes formas de ver o ensino.

Uma outra forma de promover o desenvolvimento de uma reflexividade crítica parece ser a realização, no final do programa de formação inicial e uma vez concluído o portfolio, de entrevistas (“*portfolio interviews*” ou “*reflective interviews*”) entre o formando e os seus supervisores e avaliadores<sup>7</sup>.

Segundo Lyons (1998b), “*the dialogue around a portfolio interview becomes a moment of reflection for an apprentice teacher*”(p. 107). O processo pode ocorrer em

---

<sup>7</sup> Nos Estados Unidos, em alguns programas de formação, os supervisores/avaliadores que realizam as entrevistas aos professores no final da formação e a quem estes apresentam o seu portfolio, não são os mesmos que acompanharam o seu processo de desenvolvimento.

dois passos: primeiro, a apresentação do portfolio e a sua discussão numa entrevista em que a reflexão se faz à volta das questões de “*constructing and presenting the portfolio, selecting entries, and presenting the portfolio evidence*”(p. 116) que é áudiogravada; segundo, a realização de uma segunda entrevista com base na audição ou leitura do texto transcrito da primeira entrevista, que permite a reflexão sobre “*the portfolio process, saying what meaning one gives to the experiences of learning to teach*”(p. 116).

Referindo que a reflexão precisa de ser sempre apoiada, sustentada e que a construção do portfolio, só por si, não revela tudo, a autora afirma que as entrevistas à volta do portfolio podem fornecer a sustentação necessária para deixar transparecer a totalidade do processo de construção de significados e desenvolvimento por que passou o professor em formação.

## 2.1. As Narrativas nos Portfolios Reflexivos

Lyons (1998b), afirma que as narrativas “*may constitute the critical element of the portfolio process*”(p. 116).

Para além dos aspectos particulares das narrativas dos professores já destacados no Capítulo 1, ponto 2.6.2, procuraremos, aqui, dar um breve destaque ao papel do discurso narrativo do formando, incluído no portfolio, enquanto forma de aceder ao seu pensamento reflexivo.

Sá-Chaves (2000a) reclama, para as narrativas encontradas nos portfolios reflexivos, um “*carácter idiossincrático*” que confirma “*a sua dimensão oculta que consiste na explicação subjacente aos factos narrados e que permite compreender melhor os factos e o narrador. Constituem, por isso, episódios epistemicamente relevantes nos processos de supervisão da formação, permitindo o desenvolvimento metacognitivo.*”(p. 26).

A mesma autora, citando Clandinin & Connelly (1990, *in* Marcelo, 1994), segundo os quais as narrativas narram os factos e narram também o narrador, refere que:

A análise de conteúdo dos portfolios permite aceder à dimensão da personalidade e, se salvaguardados os requisitos fundamentais de qualquer exercício investigativo que garantam a privacidade e a intimidade dos seus autores, contribuem para o conhecimento

aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso: o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática.(p. 16)

O discurso narrativo encontrado no portfolio pode, segundo Sá-Chaves (2000a), apresentar três níveis de lógica reflexiva, pelos quais o professor em formação passa de forma sequencial:

- *Narração de episódios epistemicamente relevantes*, no sentido de que, para o formando, constituíram momentos e oportunidades fulcrais de (re)construção do seu saber pessoal.
- *Reflexão sobre os factos narrados nos episódios*. Identificando as suas múltiplas e possíveis causas, consequências e significados, sobre o papel dos contextos na determinação dos factos, sobre as funções e papéis desempenhados e sobre as concepções que os sustentam e ainda sobre novos papéis e novas funções que poderiam ser desempenhados à luz de novas concepções. Enfim, sobre a hipótese sempre nova da construção de outros futuros mais reflectidos e mais aferidos no quadro da intercultura que a diversidade contextual garante.
- *Reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções*. Tornando-se o formando concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão. Trata-se de um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também, segundo a autora, de reflectir metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praxicamente nos contextos e em si próprio estimulando a hipótese de devir.

## 2.2. Valor de um Portfolio: Processo *Versus* Produto

A tensão processo/produto é uma das mais importantes questões a considerar sempre que se opta pela introdução desta metodologia num programa de formação.

Num extremo, encontramos os educadores que entendem o portfolio como um trabalho em evolução, reconhecendo-lhe apenas valor como processo. No outro extremo estão aqueles que encaram o portfolio como uma demonstração de um produto acabado



(Winsor *et al.*, 1999). Pelo meio, encontram-se os educadores que reconhecem ao portfolio a capacidade para ter valor enquanto processo e enquanto produto.

Sem querermos indiciar que “no meio é que está a virtude”, parecem ser mais claras as vozes que procuram ver nesta dualidade mais uma complementaridade que um antagonismo.

Assim, esta dupla dimensão dá ao portfolio, de acordo com Sá-Chaves (2001), um carácter de visão global sobre o crescimento do professor:

Por uma lado uma dimensão processual estruturante, auto e hetero reveladora e, por outro, uma dimensão de produto e de evidência que, no seu conjunto, configuram uma abordagem globalizante dos fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos neles implicados. (p. 186)

O portfolio assume, desta forma e em termos gerais, um claro valor como meio ou processo de fazer supervisão e, ao mesmo tempo, como produto desse processo (Winsor, 1998; Meyer & Tusin, 1999). Processo, na medida em que constitui um “*espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática*” e produto, já que “*é uma exibição das competências, destinado a ser analisado (avaliado!) por outros*” (Nunes, 2000, p. 26).

Nos Estados Unidos, os programas de formação de professores, , revelam as diferentes formas enunciadas de lidar com a tensão processo/produto.

Há programas, como é o caso do programa de formação da Everett School, Massachusetts, em que se considera que utilizar os portfolios para avaliação seria perverter o seu sentido, “*to cast portfolios as a means of teacher assessment, they feel, would constitute a violation of the possibilities of portfolios to promote teacher development*”(Lyons, 1998, p. 121).

No estado do Connecticut, cujo *BEST Science Portfolio Assessment Program* serve de modelo ao portfolio desenvolvido no âmbito da parte empírica desta investigação, o portfolio é desenvolvido com ambos os propósitos, isto é, servir a avaliação dos professores em formação e também o seu desenvolvimento enquanto professores reflexivos.

O *Teacher Education Program* da University of California, Santa Barbara, resolveu o dilema de um outro modo: os professores em formação desenvolvem e

apresentam dois portfólios, um construído para promover o seu desenvolvimento e outro para facilitar a sua avaliação.

Em qualquer dos casos parece revestir-se de crucial importância a clara definição, junto dos professores em formação, da forma como o portfólio é entendido pela instituição de formação quanto a esta dualidade.

Tal é demonstrado por um estudo realizado por Meyer & Tusin (1999), que envolveu professores estagiários do *Education Department of Elmhurst College*, Illinois, nos Estados Unidos, em que os portfólios fazem parte integrante do programa de formação inicial dos professores com o objectivo assumido de “*document their experiences, their learning, and their growth and development*”(p. 132). Em que medida os professores em formação captam os propósitos da instituição para o portfólio que estão a desenvolver (processo, produto ou ambos)?

As investigadoras concluíram que “*what we thought we were teaching and modeling was not always what students were learning and perceiving*”(p. 137).

No grupo estudado, a maior parte dos professores envolvidos revelaram atribuir ao portfólio o duplo valor de processo e de produto. Apenas alguns professores mostraram um entendimento do portfólio com valor único de processo ou valor apenas de produto acabado. Verificou-se, então, que as concepções pedagógicas prévias dos alunos influenciam a forma como concebem a nova metodologia a ser implementada. Os investigadores encontraram ainda evidências de que para que uma nova metodologia seja integrada pelos professores em formação é necessário que estes sejam activamente a ela expostos e a experienciem em profundidade.

A instituição de formação deve, tal como no caso anterior, estar atenta a este facto tomando medidas, em primeiro lugar, no sentido de ajudar os professores em formação a clarificar as suas concepções:

Faculty should help preservice teachers explicate their pedagogical beliefs, relate them to their current understandings, and illustrate how pedagogical beliefs guide what they see in field experiences and influence their teaching and development. (p. 137)

Em segundo lugar, através dos seus supervisores, preparar uma cuidada introdução do portfólio:

Teacher educators must carefully plan for the inclusion of new practices and assessments, and be prepared for the individuality and complexity of student thinking as they integrate methods class knowledge, field experiences, and their pedagogical beliefs. (p. 138)

### 2.3. Portfolios Reflexivos e Avaliação

Os portfolios representam uma nova forma de encarar a avaliação e o desenvolvimento dos professores. Green & Smyser (1996) apresentam algumas vantagens da avaliação com o recurso a esta metodologia:

- *Portfolios give teaching a context.* É o contexto em que o ensino decorre que lhe dá significado. As situações de ensino dependem de muitos factores – a comunidade em que a escola está inserida, o nível etário dos alunos, os conteúdos, o *curriculum*, etc. – este contexto é determinante e deve ser tido em conta numa avaliação significativa. A demonstração apenas de conhecimento dos conteúdos ou de conhecimento pedagógico dos conteúdos (Shulman, 1987) dá uma imagem muito incompleta do professor. O portfolio contextualiza e evidencia o bom ensino (Hurst, Wilson & Cramer, 1998).
- *Portfolios accommodate diversity.* Os alunos apresentam, entre si, grandes diferenças. Culturas, atitudes, necessidades especiais e interesses individuais são apenas alguns dos aspectos a que o professor deve estar atento. O desenvolvimento de um portfolio pode ajudar o professor a explicar como adapta o seu ensino às necessidades individuais de cada aluno.
- *Portfolios encourage teachers to capitalize on strengths.* Não existindo um perfil único do que é um bom professor, mas muitas e diferentes formas de promover uma boa aprendizagem, uma questão central que o professor deve colocar a si próprio na elaboração do portfolio é: quais são as minhas qualidades que facilitam a aprendizagem dos alunos?
- *Portfolios allow teachers to self-identify areas for improvement.* Ao promover a auto-aprendizagem e o autoconhecimento, o portfolio ajuda o professor a identificar as suas fraquezas e a traçar planos de acção para as combater, de uma forma mais eficaz e empenhada do que se estas fossem identificadas por outros.

- *Portfolios empower teachers by making them reflective.* O melhor caminho para identificar “*as minhas lacunas e as minhas coisas boas*”(Sá-Chaves, 2000a, p. 26) passa pelo desenvolvimento de uma reflexividade crítica que envolva uma auto-avaliação que leve o professor a sentir-se o primeiro responsável pelo seu desenvolvimento profissional.
- *Portfolios empower teachers by encouraging professional dialogue.* Como veremos noutro ponto, o desenvolvimento de um portfolio deve estimular o diálogo e a interação profissional entre colegas (Shulman, 1988, citado em Green & Smyser, 1996).
- *Portfolios integrate all aspects of teaching.* O ensino é demasiado sublime para poder ser reduzido a uma lista de “*skills*” que fazem o bom professor. O portfolio do professor estabelece a ligação entre a sua história pessoal, os seus valores e o contexto em que ensina, as suas capacidades de gestão da aula e do currículo, a sua criatividade, etc. O processo de desenvolvimento do portfolio obriga à integração de todos os aspectos do ensino proporcionando uma visão holística do mesmo (Hurst, Wilson & Cramer, 1998; Krause, 1996).

Como salienta Nunes (2000), uma grande vantagem que esta metodologia apresenta em relação às restantes é o facto de permitir fazer a avaliação do processo, numa abordagem mais formativa e do produto, numa perspectiva mais sumativa.

Deste modo, os portfolios podem ser usados para fazer avaliação sumativa, avaliar o desempenho de um professor iniciante num contexto de formação, constituir uma base racional para a promoção e selecção de professores; ou para fazer uma avaliação formativa, ajudar a identificar e corrigir problemas dos professores<sup>8</sup> (Felder & Brent, 1996). São ainda um importante instrumento de auto-avaliação.

Antes de ser um instrumento para fazer avaliação sumativa, o portfolio deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Green & Smyser, 1996). Tal como se verifica em relação a outros instrumentos de supervisão, também ao nível dos portfolios o seu papel formativo deve ganhar uma progressiva

---

<sup>8</sup> Winsor *et al.* (1999), consideram que embora o portfolio possa ser considerado como um produto, não deve ser classificado, uma vez que sentem, pela sua experiência que “*not grading the product contributed to the students’ perception of the portfolios as vehicles of reflection and self-evaluation, and that ultimately this perception would make a positive contribution to our goal that students would continue their portfolio development as professional teachers.*”(p. 11).

relevância. Trata-se de equacionar a avaliação “*numa lógica formativa e compreensiva que dá sentido ao juízo, ao informe final, à classificação traduzida num valor*”(Sá-Chaves, 2000a, p. 15).

Note-se que, como afirmam Green & Smyser (1996), quando o portfolio é usado sobretudo para avaliar o processo de desenvolvimento do professor, é essencial que não se avalie o portfolio mas sim o professor através do portfolio. “*When portfolios are used to evaluate teaching, care must be taken to make certain that it is the skill and art of teaching being evaluated and not the skill and art of portfolio preparation*”(p. 107).

Antes de se usarem os portfolios para fazer a avaliação dos professores, Dollase (1996) recomenda que a instituição de formação coloque a si própria algumas questões:

- Que critérios de avaliação (*assessment standards*) são usados para apurar a adequação do portfolio do professor em formação?
- A grelha de avaliação do portfolio utilizada satisfaz critérios de validade?
- A grelha de avaliação do portfolio, só por si, fornece uma visão clara e compreensiva das capacidades e competências do professor estagiário?
- Em que medida é válida, só por si, e em que medida deve ser relacionada com outras evidências?

Avaliar adequadamente o professor em formação implica que a instituição defina claramente qual o perfil que espera que os seus formandos apresentem no final da formação inicial.

Nos Estados Unidos, esta questão está a ser resolvida a nível estadual pelos *standards* para a profissão definidos pelo departamento de educação de cada estado e compatíveis com os definidos, a nível nacional, pela *National Board for Professional Teaching Standards*<sup>9</sup>.

Por exemplo, em relação ao modelo de portfolio seguido na presente investigação, os *Science Professional Teaching Standards* definidos pelo *Connecticut State Department of Education* constituem o perfil de desempenho que orienta transversalmente toda a formação<sup>10</sup> e em relação ao qual os professores em formação devem demonstrar os seus conhecimentos específicos, capacidades e aptidões, através do *Science Teaching Portfolio* (ver Capítulo 3, O Portfolio do *BEST Program*).

<sup>9</sup> Segundo Edgerton, Hutchings & Quinlan (1991, citados por Ceia, 2001), “*the need to evaluate portfolios can lead to discussions on standards for effective teaching*”(p. 3).

<sup>10</sup> De acordo com Stufflebeam (1997, citado em Pacheco & Flores, 1999, p. 179), “*os standards de avaliação não são leis mas expressões que incluem experiências de práticas apropriadas*”.

Por seu lado, os *California Standards for the Teaching Profession*, introduzidos há pouco anos, parecem ser úteis aos formadores e formandos: *“We, and our students, have found them to be more grounded in teacher development than the previous competencies and, thus, more useful in accessing practice in such a way as to support both growth and evaluation.”* (Snyder, Lippincott & Bower, 1998, p. 140).

No nosso país, estamos a avançar no mesmo sentido com a recente publicação pelo INAFOP do Perfil Geral de Desempenho do Professor do Ensino Básico e Secundário, a que se seguirão os perfis de desempenho profissional específicos de cada grupo de docência<sup>11</sup>. O perfil passa a constituir para as instituições de formação uma importante referência orientadora do seu programa de formação inicial, já que, para o INAFOP, este será *“um instrumento indispensável para ajuizar sobre a adequação da preparação/qualificação que o curso de formação procura assegurar ou assegura às exigências do desempenho profissional docente”*(Campos, 2000b, p.6). Da orientação dada ao curso dependerá, em larga medida, a certificação, ou não, da correspondente qualificação profissional para a docência, da responsabilidade do INAFOP.

A avaliação do professor através do portfolio é, por natureza, subjectiva (Doolittle, 1994; Green & Smyser, 1996). O que não deve ser entendido como um aspecto negativo, uma vez que é a natureza subjectiva do processo que permite que o professor estagiário expresse, na sua avaliação, de modo único, as suas qualidades pessoais e profissionais.

Contudo, o grau de subjectividade pode ser bastante reduzido se os avaliadores possuírem experiência e formação para fazer a avaliação e também se acompanharem de perto o processo de desenvolvimento do portfolio pelo professor estagiário.

Apesar da subjectividade associada, num estudo em que se procurava comparar a fiabilidade do portfolio com a de outros instrumentos de avaliação mais tradicionais (auto-avaliação e avaliação por colegas através de questionários), Tillema (1998), conclui que os primeiros mostram melhor os bons resultados, e refere que *“the predictive power of the portfolio was substantial and gives support to the evaluative as well as developmental use of this performance assessment instrument”* e salienta ainda, *“portfolios provide functional information about performance in the shape of concrete*

---

<sup>11</sup> Em 1999, Pacheco & Flores escreviam a este respeito que *“a avaliação do professor pressupõe, aliás, a definição de um perfil de competências que, uma vez discutido e legislado, deve ultrapassar a mera declaração de intenções”*(p. 193).

### 3. Supervisão e Colaboração no Desenvolvimento do Portfolio

Lee Shulman (1998), a quem se atribui a responsabilidade pela entrada dos portfolios na avaliação dos professores (Lyons, 1999), relata que a sua tentativa de organizar um portfolio pessoal se traduziu num fracasso parcial, dada a grande dificuldade que sentiu em seleccionar os aspectos mais relevantes da sua prática e da sua vivência. O autor atribuiu essas dificuldades à falta de discussão com supervisores ou colegas.

O processo de desenvolvimento de um portfolio sai bastante enriquecido se for discutido e participado (Belanoff & Elbow, 1991; Davis & Honan, 1998; Green & Smyser, 1996; Teitel; Ricci & Coogan, 1998; Shulman, 1998).

Num contexto de formação inicial, que envolve sempre o contacto continuado entre o professor em formação e os seus colegas e supervisores, este aspecto parece salvaguardado. Contudo, esse contacto deve ser transformado numa colaboração estreita, em que se rompe com o tradicional isolamento dos professores (Lyons, 1998c). Longe de resultar de um processo solitário, o portfolio do professor em formação deve resultar de um processo solidário.

A relação supervisiva no desenvolvimento de um portfolio reflexivo tem vindo a ganhar novos significados ao longo dos últimos anos. De acordo com Freidus (1998) ela pode hoje estabelecer-se a três níveis: entre o supervisor e o formando, entre o formado e os seus colegas enquanto pares e, com ele próprio, num processo de auto-supervisão.

Da adequada articulação entre estes três tipos de supervisão sai reforçado o potencial do portfolio.

#### 3.1. Relação Supervisor-Formando

Para além das características de supervisor reflexivo e promotor de uma supervisão *não standard*, já enunciadas noutra parte deste trabalho (ver Capítulo 1, ponto 4.2), o supervisor que acompanha o processo de desenvolvimento do portfolio do professor em formação deve estar atento a alguns aspectos específicos desse processo.

Uma vez que toda a estratégia de portfolio assenta na liberdade que cada formando deve sentir para identificar e discutir quais são as suas crenças e valores

pessoais em relação à educação, parece claro que o supervisor deve contribuir para a criação de um ambiente de colaboração em que essa liberdade para fazer escolhas seja promovida e em que o formando seja apoiado no desenvolvimento de uma linguagem pessoal e profissional própria que fundamente as suas escolhas.

O portfolio reflexivo implica também, que o formando se exponha (Vieira, 1993). Que se exponha, num primeiro momento, perante si próprio e, num segundo momento, perante aqueles com quem colabora no seu processo de formação.

Sobretudo durante os primeiros estádios de desenvolvimento do seu portfolio os professores estagiários podem sentir uma grande necessidade de apoio que não se emocional. O expor-se perante si próprio e perante os outros desencadeia um sentimento de risco, *“what they know, how they think, how they may respond in times of comfort and in times of stress are open for scrutiny – first privately by self, then more publicly by others”* (Freidus, 1998, p. 57).

O portfolio também permite que o supervisor aja continuamente e em tempo útil para o formando (Villas Boas, 2001), *“indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação , em síntese, de autodesenvolvimento”* (Sá-Chaves, 2000a, p. 15). O portfolio é, deste modo, uma “longa, longa carta” sempre enviada a si próprio e também, sempre enviada ao seu supervisor, e por este sempre devolvida, *“enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou o novo e continuado suporte afectivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa”* (Sá-Chaves, 2000a, p.15).

De acordo com Sá-Chaves (2000a), o papel do supervisor, que numa *“fase inicial é de vital importância na estruturação dos processos e na reflexão continuada que visa repor a integridade dos fenómenos vai diminuindo progressivamente na justa medida em que o formando, ele próprio, se descobre capaz de estruturar, de construir e de (des)construir hipóteses de trabalho, reflectindo crítica e conscientemente sobre os factos, as teorias e os valores que elas veiculam”* (p. 20).

Assistimos, deste modo, num último momento da formação inicial, à morte metafórica do supervisor no preciso momento em que o formando *“estimulado pela sua própria implicação no processo, pela consciência de permanente inacabamento e pelo efeito multiplicador da diversidade que, anulando o efeito modelizador das*



regularidades, incentivam formas de crescimento individual divergente, pessoal e criativo”(p.21) toma nas suas mãos a condução, daí por diante, do seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento.

### 3.2. Colaboração Entre Pares

Muitas vezes subestimada em termos de contribuição para a formação (Wolf, 1996), a colaboração entre formandos constitui uma poderosa estratégia de supervisão horizontal que pode ganhar particular relevo no processo de desenvolvimento de um portfolio reflexivo (Davis & Honan, 1998). Como refere Sá-Chaves (2000a), apesar da suposta equivalência de saberes e de experiências entre os formandos o contributo desta colaboração não só não é negligenciável como se trata de “*um tipo de relação que pela sua natureza própria, pode apresentar uma especificidade que enriquece e amplia o quadro de hipóteses formativas possíveis*”(p. 35).

Admite-se que os formandos possam estabelecer entre si relações supervisivas que possam facilitar a cada qual os processos de autoformação, com as vantagens da ausência de barreiras, constituindo um espaço descodificador da acção num clima de suporte, de ajuda crítica, de solidariedade e de desenvolvimento mútuo, consciente e partilhado (Sá-Chaves, 2000a).

Estas vantagens são também identificadas por Freidus (1998), num estudo sobre o impacto junto dos professores em formação dos diferentes tipos de colaboração, formal ou informal, que se estabelecem no processo de desenvolvimento do *Bank Street portfolio*:

Students found the feedback of their peers particularly meaningful as they struggled to bridge formal and informal knowlwdge systems. Peer critique contributed greatly to students' abilities to articulate their beliefs and practices, their growing understanding of the significance of these beliefs and practices, and their understanding that beliefs and practices that differed from those commonly found in schools could be valid. (p. 61)

Nos Estados Unidos, onde por tradição o professor em formação trabalha muitas vezes isolado dos seus pares, parecem estar agora a ser descobertas as virtudes da colaboração entre formandos. Nós, que na formação inicial de professores temos desde

há muito generalizado um modelo de estágio em que os “grupos de estágio” são uma regra, só temos que aprender a tirar o melhor partido disso.

### 3.3. Auto-Supervisão

Do esbatimento da figura do supervisor vai nascendo a auto-supervisão do formando, que se torna progressivamente dominante à medida que o *locus* de controlo na relação formativa se desloca no seu sentido<sup>12</sup>, afastando-se do primeiro (Sá-Chaves, 2000a).

O portfolio reflexivo do professor em formação torna-se então na “*longa carta enviada a si próprio*”(Sá-Chaves, 2000a, p.15) ao longo da qual este vai tomando progressivamente maior consciência metacognitiva de si.

Ao procurar dar resposta aos vários itens do portfolio descobre muito sobre si próprio e sobre a forma como o seu modo de pensar pessoal e profissional dirige as suas práticas. Nas palavras de um jovem professor do *Bank Street College of Education*, nos Estados Unidos, “*portfolio helped me to create my voice. It helped me to understand who I am and where I want to go*”(Freidus, 1998, p. 63).

A auto-análise “*crítica o suficiente para ser esclarecedora dos erros e desvios, mas complacente o bastante para ser gratificante e estruturante nas conquistas e nos acertos*”(Sá-Chaves, 2000a, p. 30), enformada por um processo (meta) discursivo permite o sobressair das dimensões de auto-reflexão (Oliveira, 1990) e de auto-regulação que constituem a trave mestra do processo organizacional dos portfolios na formação de profissionais reflexivos (Sá-Chaves, 2000a).

De acordo com Freidus (1998) há todo um conjunto de relações cuja construção por parte dos indivíduos em formação inicial parece ser fomentada pela esta auto-reflexão e auto-regulação que o desenvolvimento de um portfolio envolve:

- As relações que os indivíduos estabelecem entre os seus conhecimentos pessoais derivados das suas experiência pessoais enquanto professores e alunos e o conhecimento académico de base desenvolvido na instituição de formação;

---

<sup>12</sup> Para Hurst, Wilson & Cramer (1998), também em relação ao desenvolvimento do portfolio o *locus* de controle deve estar no formando: “*when the locus of control of the portfolio remains with the teachers, they are able to paint more complete pictures of themselves*”(p. 579).

- As relações que os indivíduos identificam entre as suas crenças e os contextos sociais em que essas crenças se desenvolveram;
- As relações que os indivíduos identificam entre a teoria que estudaram e as práticas que implementam na sua sala de aula;
- As relações que os indivíduos estabelecem entre as suas experiências enquanto alunos e as experiências dos alunos que ensinam;
- As relações que os indivíduos estabelecem ao analisarem o desenvolvimento das suas próprias crenças e práticas ao longo do tempo;
- As relações que os indivíduos estabelecem entre as suas actuais crenças e práticas e os objectivos que estabeleceram para o seu próprio crescimento e desenvolvimento.

A autora afirma ainda que cada uma destas relações tem uma natureza holística, que envolve capacidades tanto cognitivas como afectivas e uma construção individual do conhecimento.



## 4. Desenvolvimento de Portfolios na Formação Inicial de Professores

A forma como um portfolio entra num programa de formação inicial de professores depende, em primeiro lugar, da natureza do reconhecimento pretendido e do objectivo para o qual o seu uso está previsto.

Robin (em Balan & Jelin, 1980, citados por Sá-Chaves, 2000a, 2001) refere-se a três tipos de reconhecimento possível do portfolio no programa de formação, que pressupõem objectivos distintos, embora, por vezes, complementares:

- *Reconhecimento pessoal.* Neste caso os portfolios facilitam a tomada de consciência das capacidades e saberes, a valorização das actividades desenvolvidas, a auto-avaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projectos de acção e de vida, a formação, etc.
- *Reconhecimento institucional.* Os portfolios podem tornar-se, entre outros, instrumentos facilitadores dos processos de obtenção de equivalências, de unidades de crédito e de validação e/ou certificação de cursos.
- *Reconhecimento profissional.* Os portfolios podem constituir-se como facilitadores dos processos de orientação profissional, de procura de emprego e de inserção no mercado de trabalho, de gestão de carreiras e/ou de processos de candidatura.

Em qualquer dos casos, como afirma Sá-Chaves (2001), está prevista a implicação das vivências do organizador do portfolio, “*quer se trate de um processo tendente a evidenciar “skills”, saberes e competências que os produtos e registos subentendem e atestam, quer se trate de um processo de análise de procedimentos ligados à auto-reflexão, auto-avaliação e possível autocontrolo e auto-orientação do próprio sujeito*”(p. 183).

Acentuando a importância da clarificação da natureza do reconhecimento pretendido e dos seus objectivos, Bird (1990) sugere que o potencial do portfolio depende mais das condições políticas, organizacionais e profissionais em que é utilizado do que dos procedimentos da sua elaboração.

## 4.1. Desenho do Portfolio do Programa de Formação Inicial

De acordo com Shulman (1998), o desenho de um portfolio é, antes de mais, um acto teórico:

Every time you design, organize, or create in your teacher education program a template, a framework, or a model for a teaching portfolio, you are engaged in an act of theory. Your theory of teaching will determine a reasonable portfolio entry. What is declared worth documenting, worth reflecting on, what is deemed to be portfolio-worthy, is a theoretical act. (p. 24)

Torna-se, então, “*fundamental definir os objectivos que presidem à intenção de construção do portfolio, pois deles dependem quer as estratégias que sustentam esses mesmos objectivos, quer o modelo interno da sua organização, quer ainda a natureza dos recursos e dos registos a incluir e, naturalmente, a reflexão que sobre eles se venha a fazer*” (Sá-Chaves, 2001, p.182).

Barton & Collins (1993) consideram esta característica – a clara explicitação dos objectivos previstos para o portfolio – como a primeira de sete características fundamentais do modelo de portfolio que desenharam para os respectivos programas de formação de professores. Assim, as sete características que os portfolios dos seus programas apresentam – algumas já mencionadas noutros pontos deste capítulo – são:

1. *Os seus propósitos são claros (explicitness of purpose)*. Tal como também sugerem outros autores (Carroll, Painter, 2001; Potthoff & Huber, 1996; Meyer & Tusin, 1999), os supervisores entre si e os supervisores em conjunto com os formandos devem definir de forma clara quais são os propósitos do portfolio que vão desenvolver, para que os segundos saibam, claramente, desde o primeiro momento, o que se espera deles.
2. *Permite a integração teoria-prática (integration)*. Num programa de formação de professores, as evidências que os estudantes recolhem para o portfolio devem estabelecer uma correspondência entre o trabalho desenvolvido na parte curricular do curso e as suas experiências na prática pedagógica.

3. *Recorre a múltiplas fontes (multisourced)*. O portfolio oferece à instituição uma oportunidade para a obtenção de uma grande variedade de evidências na hora de determinar as competências do formando.
4. *Autenticidade (authentic)*. Existe uma ligação directa entre o ensino do formando e as evidências apresentadas no portfolio.
5. *Avaliação dinâmica (dynamic assessment)*. Os portfolios capturam o crescimento e as mudanças do formando ao longo do tempo. O portfolio contém uma selecção de trabalhos feita pelo estudante que reflectem o seu desenvolvimento ao longo do tempo e não apenas uma amostra dos seus melhores trabalhos.
6. *Domínio do formando (student ownership)*. Com a responsabilidade a recair sobre o formando (Krause, 1996) cada portfolio é uma criação única (“peça única” de acordo com Sá-Chaves, 2000a) uma vez que o estudante determina que evidências apresentar e também faz uma auto-avaliação.
7. *Polivalência (multipurposed nature)*. O formado pode utilizar o portfolio para mais de uma finalidade, por exemplo para conseguir emprego. A instituição de formação pode utilizar o portfolio para avaliar o formando e para avaliar a eficácia do seu próprio programa de formação.

De acordo com os mesmos autores, o desenho (decidir o quê e porquê) e o desenvolvimento (recolher evidências) do portfolio de um programa de formação de professores envolve três aspectos intimamente ligados:

1. *Objectivos*. A clarificação do(s) objectivo(s) do portfolio constitui, como já referimos, o primeiro e mais significativo acto da preparação do portfolio. A instituição pode pedir a colaboração dos alunos e professores para a definição desses objectivos e deve colocar-se uma importante questão: *o que é que realmente queremos que os nossos formandos aprendam neste curso de formação inicial (que seja reflectido no portfolio)?* O que a remete, ainda, para a questão mais ampla: *Que professores queremos formar?*<sup>13</sup>

<sup>13</sup> De acordo com Rodrigues (2001) A instituição de formação pode encontrar num conjunto de documentos recentemente publicados sob a égide do INAFOP (“Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores”, “Sistema de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e de Professores” e o já referido “Perfil Geral de Desempenho do Professor”) um importante contributo, do ponto de vista institucional, para a definição de “um esquema conceptual inequívoco para os programas de formação, isto é, a explicitação de uma concepção de professor, de ensino, de aprendizagem, de escola e de como se aprende a ensinar” do qual se possam “derivar coerentemente as questões relativas à natureza do currículo, à sequência do seu desenvolvimento, à integração das

2. *Evidências*. Ao mesmo tempo que define os objectivos, a instituição deve explorar uma outra importante questão estrutural: *que tipos de possíveis evidências podem mostrar que os objectivos do portfolio foram atingidos?* As evidências, como já referimos, podem assumir um sem-número de formas. Que evidências incluir? A instituição de formação pode decidir a totalidade das evidências a incluir, pode requerer algumas e deixar as restantes à escolha do aluno ou pode deixar que o aluno escolha a totalidade das evidências a apresentar. Os autores concluem que os portfolios que revelam um conteúdo mais rico são aqueles em que há uma combinação de evidências requeridas e evidências escolhidas pelo formando<sup>14</sup>. Sendo a diversidade de evidências importante, o seu número excessivo começa a transformar o portfolio num simples arquivo. A questão que se coloca é, então, como fazer a selecção? Barton & Collins propõem o recurso ao princípio do valor acrescentado (*“value-added principle”*) proposto por Haertel (1991): depois de seleccionar algumas das evidências mais importantes que reuniu, o organizador do portfolio deve, para cada uma das restantes, colocar-se a seguinte questão: *o que é que será acrescentado de novo ao portfolio se esta evidência for incluída?* Se a resposta for nada, ela deve ser rejeitada.
3. *Critérios de avaliação*. Afirmando que não há receitas para avaliar portfolios e que, conseqüentemente, cada programa deve encontrar as suas formas de fazer a avaliação, os autores referem que no caso dos seus programas optaram por fazer duas abordagens à avaliação: uma mais técnica, procurando verificar se são cumpridas as orientações quanto às evidências a incluir e quanto às reflexões que as acompanham; e outra em que, olham para o conteúdo do portfolio a partir da questão: *estou convencido que o aluno atingiu ou fez progressos no sentido da consecução de um dos objectivos do portfolio?* Se a resposta é não, *o que é que eu preciso de ver no portfolio para ficar convencido?* E então, é esse o *feedback* dado ao aluno. Por fim, os autores afirmam que avaliar o portfolio não é mais difícil que

---

*disciplinas, à selecção das estratégias, ao recrutamento e preparação dos recursos humanos necessários, à natureza da relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, às modalidades de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas do ensino básico e secundário...*”(p. 4).

<sup>14</sup> De acordo com Mokhtori *et al.* (1996), *“some standardization may be necessary if authentic forms of assessment such as portfolios are to be used on a wide-scale basis”*(p. 251).

avaliar outro tipo de trabalho. Desde que os objectivos sejam bem definidos, os alunos tendem a apresentar aquilo que lhes é pedido.

Sistematizando, em larga medida, alguns dos principais aspectos que até aqui procurámos salientar neste capítulo, Doolittle (1994), apresenta algumas medidas que podem facilitar o processo de implementação de um portfolio num programa de formação:

- *Começar lentamente.* Instituir o portfolio como estratégia de avaliação, mesmo que seja apenas como instrumento de reflexão ou desenvolvimento profissional, leva tempo (como acontece com qualquer outra inovação!)<sup>15</sup>.
- *Ganhar aceitação.* É fundamental que formadores e formandos aceitem a aplicação do portfolio. Assim, reveste-se de particular importância o processo de esclarecimento e de negociação das regras de utilização.
- *Incentivar o sentido de pertença.* Os formandos devem ser envolvidos, desde o princípio, na elaboração do portfolio, conhecendo as suas virtudes e defeitos e sentindo-se como parte interessada na elaboração do mesmo.
- *Clarificar os objectivos e organização.* Como temos vindo a salientar, os formandos precisam saber, claramente, como é que o portfolio será usado (Porquê? Para quê? O quê? Como? Quando?). Se será para auto-avaliação, avaliação formativa, avaliação sumativa. Além disso, qual a estrutura (obrigatória, recomendada ou flexível) e os respectivos critérios de avaliação (se for caso disso).
- *Utilizar exemplos.* Como também referem outros autores (Dollase, 1998; Winsor *et al.*, 1999), dada a novidade associada aos portfolios, será conveniente facultar alguns exemplos aos formandos. Esses modelos poderão ser um bom ponto de partida para a construção dos seus próprios portfolios<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Como sugerem Mokhtari *et al.* (1996) para toda a comunidade educativa, também a nível de cada instituição “*misunderstandings, misuses, and even abandonment may occur unless time is taken to refine the knowledge through continued research and practice.*”(p. 251).

<sup>16</sup> No estudo que realizaram envolvendo professores em formação, Winsor *et al.* (1999), receberam recomendações desses alunos no sentido de, para além dos exemplos de portfolios, serem convidados os alunos que os desenvolveram para falar sobre a sua construção: “*They advised us that it would be of considerable benefit to have senior students show and describe their portfolios to beginning students, enabling visualization of both the process and the product.*”(p. 28).



- *Ser selectivo.* Como costumamos dizer, o portfolio não é o caderno diário. Por isso, não pode (nem deve) conter tudo o que o formando faz. Deve incluir apenas evidências seleccionadas (que não devem ser exclusivamente as melhores!) e sobre as quais foi feita uma cuidada reflexão.
- *Ser realista.* Os portfolios possuem inegáveis vantagens, contudo, como qualquer outra estratégia, também tem desvantagens (a mais citada é normalmente o tempo necessário para a sua elaboração e classificação), pelo que a sua utilização deve ser contextualizada à realidade da formação. Para além disso, são apenas uma das possíveis formas de avaliação, devem de ser usados em conjugação com outros elementos de avaliação como, por exemplo, a observação de aulas (Painter, 2001).
- *Ser reflexivo.* Os formadores e formandos devem empenhar-se conjuntamente na avaliação desta nova estratégia, reflectindo continuamente sobre a sua implementação.

Parece revestir-se ainda de crucial importância um outro ponto, a clara necessidade de formação específica para o uso de portfolios, quer dos formandos, quer dos seus supervisores (Paulson, Paulson & Meyer, 1991 citados por Carroll, Potthoff & Huber, 1996).

Por fim, salientamos que o portfolio, enquanto “*estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação*” (Sá-Chaves, 2000a), pode constituir uma forma de a instituição fazer a regulação de todo o seu sistema de formação, podendo fornecer dados sobre a eficácia que o seu programa de formação está a ter junto dos alunos (Barton & Collins, 1993; Beed & Heller, 1998; Johnson, Kaplan & Marsh, 1996; Shannon & Roher, 1997).

Como já salientámos, numa primeira fase, o processo de implementação do portfolio obriga a instituição a definir objectivos, analisar a sua filosofia de ensino, os seus métodos (Johnson, Kaplan & Marsh, 1996) e a clarificar que formação pretende dar aos seus formandos. Esse processo obriga, em última análise, a que a instituição tome consciência da sua própria postura perante o ensino e a formação. Nas palavras de Beed & Heller (1998), responsáveis pela introdução de portfolios na Faculdade de Educação da *University of Northern Iowa*, “*we found that the issues that emerged while*

*developing the process have required us to examine and clarify our goals and expectations as a department. It has been a positive process.”*(p. 1).

Numa fase posterior, a instituição pode criar formas de, através da análise dos portfolios desenvolvidos pelos seus formandos, avaliar não só o desempenho dos primeiros, mas também avaliar o próprio programa de formação e introduzir reajustes.

O *feedback* fornecido pelos portfolios, pelos alunos e supervisores e a discussão e reflexão crítica por eles proporcionada podem levar a uma conjugação de esforços na procura da consecução de objectivos comuns (Carroll, Pothoff & Huber, 1996) e a um aproximar de linguagens<sup>1</sup> dentro da instituição, num processo de que todos beneficiam:

Through the process of implementing our portfolio program, we have grown as a department: We believe that we have made tremendous strides toward a better understanding of our mission as teacher educators. The ongoing nature of our portfolio review process and the issues that have arisen have given faculty important opportunities to reflect collectively on the nature of student development and change. As a faculty, we have reached a clearer understanding and consensus of our expectations for our education students and of how to observe their performance.[...]We know that we will continue to reflect on and refine our program in the future as we receive further feedback from students, our graduates, and their employers.(p. 9)

O portfolio surge, assim, com o poder de se constituir como o fio condutor de toda uma nova dinâmica de formação inicial de professores para a instituição que abraçar, de corpo e alma, a sua implementação.

#### 4.2. Revisão do Portfolio do Programa de Formação Inicial

Como acabámos de referir, uma vez implementado, o portfolio de um programa de formação inicial de professores deve ser objecto de um contínuo esforço de revisão e aperfeiçoamento em que desempenham um papel crucial as vozes e percepções dos professores em formação, assim como as dos seus supervisores:

---

<sup>1</sup> “The portfolio reviews by faculty structured collegial dialogue that served as powerful motivator for common curricular thinking”(Johnson, Kaplan & Marsh, 1996, p. 4).

With each reading about portfolios, each discussion about using portfolios, each modification of existing portfolio plans, faculty seek clarity of definition, purpose(s), benefits, and uses. Further research is needed to address the integration of theory and practice, the types of entries students select for their portfolios, the reasons for changes in faculty perceptions about portfolios, and the effects of faculty and student training (Carroll, Potthoff & Huber, 1996, p. 261)

Num estudo realizado no estado do Colorado, Estados Unidos da América, a que damos aqui particular destaque pelas suas repercussões para a parte empírica da presente investigação, Borko *et al.* (1997) procuraram investigar as implicações (principais pontos fortes, fraquezas e pontos a rever) do portfolio do programa de formação inicial de professores do ensino elementar (*Elementary's Masters Plus Certification (MA+) Program*) da Universidade do Colorado, em Denver.

Os futuros professores entram no programa depois de obterem um *Bachelor's degree* e este confere aos participantes a certificação para o ensino elementar e um *Master's degree* em educação ao fim de dois anos.

Os dois primeiros semestres do programa são dedicados ao estudo de métodos e psicologia de ensino, combinados com momentos pontuais de prática nas escolas. O terceiro semestre consiste numa experiência de ensino numa escola durante 16 semanas (*student teaching*, que designaremos por “estágio”), combinada com seminários sobre a construção do portfolio. Durante o quarto semestre, os estudantes terminam os trabalhos que lhes permitirão obter o *Master's degree*.

O portfolio é construído durante o terceiro semestre com três objectivos principais:

- Fornecer aos estudantes um instrumento de reflexão sobre a sua experiência inicial de ensino:

To support student teachers as you explore your roles and professional identities as novice teachers, and to provide an opportunity for student teachers to reflect on the student-teaching experience (p. 346)

- Constituir um veículo para o desenvolvimento profissional dos formandos:

Your portfolio should represent you as a teacher – your teaching philosophy and style. Further, both the portfolio itself and the process of creating it should provide a stimulus for reflection on your teaching and on your developing identity as a teacher.

Thus, the project is meant to be a vehicle for advancing your professional development (p. 346)

- Fazer a avaliação dos estudantes envolvidos no programa, assim como podem, posteriormente, ser utilizados em entrevistas para procura de colocação.

Os autores avançam que estes três objectivos, correspondendo aos múltiplos propósitos da construção do portfolio, não são necessariamente complementares e podem criar tensões nos professores em formação.

Procurando, por um lado, um equilíbrio entre orientações para o conteúdo e estrutura, e por outro lado, flexibilidade e liberdade de escolha, foi desenvolvida uma estrutura para o portfolio que em muitos aspectos se assemelha à daquele que serviu de modelo no nosso estudo<sup>2</sup> (ver Capítulo 3, ponto 3.2.1.1). Assim, existem orientações escritas (*guidelines*) sobre o que deve (mas não exclusivamente) ser incluído no portfolio: filosofia de ensino, planificação e ensino de uma unidade, aprendizagens dos alunos e reflexões sobre o ensino, as aprendizagens dos alunos e o processo de construção do portfolio.

Reconhecendo a crescente atenção que os portfolios têm recebido como instrumentos para promover a reflexão tanto de professores em formação como de professores experientes e estando atentos às vozes que apontam os portfolios como espaços e oportunidades para os professores documentarem e descreverem o seu ensino, articularem o seu conhecimento profissional e reflectirem sobre o quê, como e porquê ensinam, os autores constataam também, a escassez de suporte empírico para estas afirmações:

Although teacher portfolios have been tested by various groups as tools for assessment, portfolios have seldom been studied as a vehicle for teacher learning and growth (Athanases, 1994 citado por Borko *et al.*, 1997, p. 345)

Assim, procurando explorar as implicações do uso de portfolios com estes fins, bem como da sua construção com múltiplos propósitos (desenvolvimento da reflexividade, desenvolvimento profissional e avaliação) os autores recorreram à análise

---

<sup>2</sup> Facto que contribuiu para que adoptássemos este outro estudo como orientador da segunda parte do nosso próprio estudo empírico, relativa às implicações do desenvolvimento do portfolio no âmbito desta investigação.

de reflexões escritas dos 21 participantes no programa no semestre de Outono de 1994, e a entrevistas a oito deles.

Essa análise conduziu à identificação de cinco grandes temas: benefícios (implicações positivas) do projecto de desenvolvimento do portfolio; custos (implicações negativas) do projecto; elementos facilitadores do processo de desenvolvimento do portfolio; obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio e sugestões para a melhoria do projecto.

Apresentamos, de seguida e de modo sumário, os principais resultados deste estudo para cada um dos temas definidos.

Os benefícios ou implicações positivas do projecto de desenvolvimento do portfolio foram largamente referidos por todos os participantes no projecto. Os principais benefícios identificados foram os seguintes:

- *Instrumento que cria oportunidades para o desenvolvimento da reflexão.* “Most student teachers felt that the process of putting together a portfolio helped them to think about their strengths and limitations as developing teachers. It allowed them to become more realistic about their teaching and identify ways to improve it” (p. 351). O portfolio ajudou-os a reflectir sobre a aprendizagem dos alunos. O processo de escrita de uma filosofia de ensino ajudou alguns estudantes a clarificar e refinar as suas ideias sobre o ensino.
- *Permite estabelecer relações entre a teoria e a prática.* Muitos viram no portfolio uma oportunidade para ligar a sua filosofia de ensino com a prática, como é ilustrado pelos autores com a voz de uma das estudantes: “As I wrote about the links between my philosophy and my teaching practices, I become more sure of my ability to put into practice what I believe and hat I have learned in my education” (p. 351).
- *Constitui um primeiro passo para o desenvolvimento de um portfolio profissional.* Muitos dos professores em formação contavam construir o seu portfolio profissional, a usar na procura de emprego, a partir do portfolio desenvolvido durante a formação inicial. Alguns admitiram mesmo já ter usado ou tencionarem usar o portfolio desenvolvido em entrevistas para futuros empregos. Como afirma um dos estudantes, “I definitely would want to show it because I’m such an advocate of portfolios, even for kids, and so I

*definitely want it to be known that I've tried this and I've gone through this process"*(p. 351).

Alguns professores em formação inicial através deste programa identificaram, de modo muito menos frequente, implicações negativas do desenvolvimento do portfólio:

- *O processo de desenvolvimento do portfólio entra em competição com o estágio pelo tempo e energia de que os estudantes dispõem.* Alguns estudantes afirmaram que o processo de construção do portfólio lhes afastou a atenção dos seus alunos e do seu ensino, sentindo-se frustrados por se afastarem, assim, daquela que consideravam ser a sua principal prioridade durante o semestre. Um estudante afirma: *"I really feel that the priority for the semester should be student teaching. No matter what I learned from my portfolio, my real learning came from my student teaching and involvement in the classroom. It was very difficult to put that aside to work on the portfolio"*(p. 352). Deste modo, vários estudantes falam da tensão e mesmo *stress* que desenvolvem ao tentarem equilibrar o desenvolvimento do portfólio e a sua experiência prática de ensino. Nas palavras, bastante elucidativas desta tensão, de uma das estudantes: *"I often felt like I was in a tightrope, ready to fall at any moment with such a workload"*(p. 352).

Quanto a elementos facilitadores do processo de desenvolvimento do portfólio, os professores em formação identificaram, sobretudo, três categorias:

- *Apoio e orientação fornecidos pelo programa da universidade.* Vários estudantes identificaram o orientador do seminário, os supervisores da universidade e os vários tipos de orientações que eles proporcionaram como fundamentais para o desenvolvimento dos seus portfólios. Alguns salientaram a ajuda fornecida pelas orientações escritas: *"I think without some guidelines, with no previous sort of knowledge of what a portfolio was supposed to look like, it would have been impossible. I mean you just don't know what you're supposed to do"*(p. 352).
- *A partilha de ideias com os colegas.* O programa criou espaços para que os professores em formação reunissem em pequenos *"portfolio groups"* para discutir os avanços e recuos do desenvolvimento dos seus portfólios. Dois

dos estudantes salientaram a importância do apoio e orientação proporcionados por estas reuniões. Como afirma um deles: *“The portfolio groups were useful to me. I learn best through discussing ideas and concepts with other people. The portfolio groups were a good time to bounce new and old ideas off of other people...”*(p. 352). Para além dos grupos organizados os estudantes envolvidos no projecto procuraram apoio uns dos outros de modo mais informal: *“I’m living with two other people in the program, so there’s a lot of informal talk about how things were coming together and what lessons [to include]. It really helped to be continually around that”*(p. 352).

- *Apoio fornecido pelo orientador da escola (cooperating teacher)*. Para além do apoio fornecido por este na preparação das actividades que os estudantes pretendiam levar a cabo nas aulas e posteriormente incluir no seu portfolio, dois estudantes referem ter tirado benefício da discussão resultante do facto de os seus orientadores da escola estarem, eles próprios, a construir o seu portfolio profissional.

Os obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio identificados revelaram-se mais idiossincráticos e difíceis de classificar. Contudo, os investigadores conseguiram estabelecer quatro categorias:

- *Características do portfolio enquanto trabalho a apresentar (assignment)*. Em contraste com o já descrito, dois estudantes consideraram que a existência de orientações escritas (*guidelines*) e as explicações adicionais fornecidas pelos supervisores do programa foram demasiado específicas em relação à estrutura e conteúdo do portfolio e, desse modo, limitaram as possibilidades de os portfolios reflectirem os valores e compromissos pessoais dos estagiários. Apesar dos esforços dos investigadores para explicar que as orientações representavam sugestões e não imposições, a primeira assunção nunca foi desfeita, e alguns estagiários foram pouco além do que as orientações previam. Devido a esta percepção errada das orientações, alguns estudantes admitem ter-se esforçado menos do que podiam para construir o portfolio: *“Had I had complete freedom over trying to produce something that would help me be a better teacher, I might have*

*gotten really engaged in it and done something really interesting. [Instead] I did as little as possible for this*”(p. 353). Alguns dos participantes comentaram que o facto de o portfolio constituir um trabalho do curso, e portanto, sujeito a posterior avaliação, influenciou o seu empenhamento e sentido de pertença: *“I was doing it for myself but as the same way I wasn’t, because I knew I had to have certain parts in it. It does reflect me a lot but, at the same time, I felt like I was doing it because it was an assignment”*(p. 353). Quatro professores em formação consideraram ainda como negativa a sobrecarga da componente de reflexão durante todo o programa.

- *Limitações de tempo.* Como já tinha sido apontado em relação aos custos do projecto, alguns dos participantes no programa consideraram problemático o facto de o desenvolvimento do portfolio coincidir com o estágio. Quatro deles chegaram mesmo a expressar a sua frustração porque quase não conseguiram trabalhar no portfolio até ao final do semestre, devido à natureza das suas tarefas de estágio e ao tipo de actividades que se propuseram desenvolver.
- *Orientadores da escola (cooperating teachers) atribuídos.* A distribuição dos professores em formação pelas escolas determinou que a alguns dos participantes fossem atribuídos orientadores da escola que nem sempre puderam estar presentes durante as actividades do estágio dos seus orientados, manifestando estes a falta de apoio e orientação sentidos. Uma estudante manifestou ainda o seu desalento pelas limitações e constrangimentos que a sua orientadora da escola impôs ao seu ensino.
- *Experiência prévia no MA+ Program.* Finalmente, para alguns dos envolvidos a experiência passada relativa aos primeiros anos do curso afectou a forma como encararam a construção do portfolio. Como referem os autores *“assignments in previous courses that involved very lengthy, structured units contributed to student teacher’s confusion about our attemptsn to convince them of the flexibility of portfolio guidelines”*(p. 354).

Por último, foi pedido aos professores em formação inicial que apresentassem sugestões para a melhoria do programa. Os investigadores agruparam a grande maioria dessas sugestões em cinco categorias:



- *Revisão da estrutura e das orientações.* Como reflexo do já exposto, no que respeita às orientações fornecidas, alguns participantes sugeriram que deveria ser facultada mais orientação, enquanto outros defenderam que esta deveria diminuir.
- *Aumentar as oportunidades para colaboração entre colegas.* Vários estudantes sugeriram que fosse reservado mais tempo para a colaboração entre colegas, principalmente a caminho do final do semestre.
- *Aumentar o prazo de entrega.* Seis estagiários sugeriram que o prazo de entrega do portfolio fosse alargado, contado com o quarto semestre. Alguns sugeriram mesmo que o desenvolvimento do portfolio começasse mais cedo, durante o primeiro ano do programa de formação.
- *Fornecer exemplos de portfolios previamente construídos.* Vários estudantes indicaram como sugestão o contacto com exemplos de portfolios já construídos. Sugeriram também que, tal como no já mencionado estudo de Winsor *et al.* (1999), nas primeiras sessões do seminário, fossem convidados professores que já tinha terminado o programa para falar dos seus portfolios.
- *Dar maior relevo aos aspectos do portfolio relacionados com a procura de colocação.* Uma vez que a passagem dos professores formados por entrevistas, onde poderão exhibir o seu portfolio, com vista à obtenção de um lugar numa escola é uma realidade para todos os envolvidos, muitos sugerem que seja dada mais atenção a essa realidade. Uma das estagiárias sugere mesmo que seja criada uma “*professional section*” onde possam ser apresentados certificados e cartas de recomendação.

Com base nos resultados descritos, os autores consideraram que o principal objectivo da experiência com o portfolio – fornecer aos participantes um instrumento que promovesse a reflexão sobre o seu estágio – foi alcançado.

Também em função dos resultados e das sugestões fornecidas pelos participantes foram introduzidas, no ano seguinte, várias alterações no programa.

Se alguns aspectos problemáticos, como a falta de exemplos ou a colaboração entre colegas, foram facilmente ultrapassados, outros representaram dilemas mais difíceis de resolver.

Mantiveram-se as tensões criadas pela diferente valorização que os orientadores do programa e os futuros professores atribuem aos vários propósitos do portfolio. Enquanto o crescimento e desenvolvimento profissional assume a máxima importância para os primeiros, os segundos estão mais preocupados com a procura de emprego.

Na opinião dos autores, o facto de ser atribuída uma nota ao portfolio vem ainda exacerbar esta tensão, já que *“several student teachers felt torn between creating a document for their own learning and benefit and completing an assignment in order to achieve a high grade”*(p. 355).

Assim, foram introduzidas alterações no que respeita à gestão do tempo, tendo sido decidido terminar o estágio uma semana antes para esta ser inteiramente dedicada à conclusão do portfolio.

Juntamente com uma orientação mais pormenorizada de algumas tarefas específicas, foram introduzidas e sujeitas a discussão várias alternativas para a organização dos materiais, de modo a reafirmar o compromisso dos formadores com a flexibilidade e a sua intenção de que os professores estagiários desenhem um documento que melhor represente as suas ideias e experiências.

#### 4.3. Promessas e Riscos do Portfolio Reflexivo

Enquanto metodologia promissora na captura, em toda a sua dimensão, dessa *“elusive art we call teaching”*(Kimball & Hanley, 1998; Krause, 1996), o portfolio reflexivo pode trazer para um programa de formação inicial de professores enormes vantagens e alguns perigos que devem ser acautelados. Terminamos procurando sintetizar essas promessas e perigos.

A bibliografia existente sobre o tema é pródiga na enumeração de vantagens para o professor e para o processo de ensino-aprendizagem directamente decorrentes do uso de portfolios reflexivos. Pela forma abrangente como o faz, apresentamos aqui as possíveis vantagens do uso desta metodologia, enunciadas por Sá-Chaves (2000a):

- promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo;
- estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença;

- estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;
- fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do *feedback* relacional entre membros das comunidades de aprendizagem;
- estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa;
- contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos.

Mas tal como todas as práticas promissoras (Burns, 1999) os portfolios também encerram em si alguns perigos que devem ser considerados. Shulman (1998), identifica cinco perigos do mau uso ou abuso de portfolios:

- *O portfolio pode transformar-se numa simples exibição (“lamination”).* Se dominar a noção de exibição, publicidade a si próprio ou *show off*, a forma passa a dominar sobre o conteúdo.
- *O portfolio desenvolvido com empenho consome muito tempo (“heavy lifting”).* Desenvolver um portfolio ocupa muito tempo do professor (Painter, 2001; Viechnicki *et al.*, 1993; Winsor *et al.*, 1999) e representa para este uma tarefa complexa e árdua que envolve um grande investimento pessoal (Tillema, 1998). Ao mesmo tempo, ensinar (em particular num contexto de formação) pode ocupar “*every waking and some nonwaking moments of good teachers. (some of those nonwaking moments are at night, some while teaching.)*” (p. 35). Até que ponto vale o esforço? E será reconhecido?

- *O portfolio pode cair na trivialização.* Tal como os alunos muitas vezes não procuram a melhor forma de aprender, mas sim a melhor forma de responder aos testes, os professores podem ser tentados a aplicar “receitas” que resultaram com outros levando a uma trivialização da documentação apresentada que nem merece sequer ser objecto de reflexão.
- *O portfolio pode ser pervertido.* Serão os portfolios mais resistentes à perversão que outras formas de avaliação? O uso de portfolios para a avaliação da formação leva ao desenvolvimento de uma grelha de avaliação que possa, objectivamente, avaliar todos os professores de modo autêntico e justo, comparando-os entre si. Ora, uma grelha desse tipo pode levar os professores a procurar dar-lhe resposta de modos muito semelhantes, limitando a personalização, razão de ser do portfolio reflexivo (Carroll, Potthoff & Huber, 1996; Case, 1994; Painter, 2001)<sup>3</sup>.
- *O portfolio pode deixar de ser representativo (misrepresentation).* Pode transformar-se num embuste se for dado demasiado ênfase à demonstração do “melhor trabalho do professor”. A certa altura, as amostras isolados do melhor trabalho do professor podem estar já muito longe daquilo que é o típico trabalho desse professor e que o portfolio deveria reflectir.

---

<sup>3</sup> A este propósito Painter (2001) escreve: “We should be aware, however, that by using models we also risk creating a cookie-cutter process that silences the unique voices that our portfolio process should encourage”(p. 34).

## 5. Portfolios Electrónicos

Os portfolios são tradicionalmente construídos e armazenados em suporte de papel, na forma de dossiês ou pastas que permitam um fácil acesso a toda a documentação apresentada, possibilitando a fácil entrada e saída de elementos à medida que o portfolio vai sendo actualizado. Ocasionalmente são anexadas às pastas cassetes de vídeo, áudio, ou CD-ROMs como demonstração de uma actividade ou competência em particular.

A melhor forma de escapar à linearidade das duas dimensões do papel é a construção de portfolios electrónicos.

Entende-se por portfolio electrónico (da designação anglosaxónica “*electronic portfolio*”) todo o portfolio que existe e é apresentado em suporte electrónico, ou seja, recorrendo à tecnologia dos computadores. Outras designações frequentes para o mesmo instrumento são as de “*digital portfolio*”<sup>4</sup>, “*computer-based portfolio*”, “*computerized portfolio*” ou “*electronically augmented teaching portfolio*” (Lieberman & Rueter, 1997).

O desenvolvimento de um *portfolio* electrónico une, segundo Barrett (2000), dois processos: o desenvolvimento de um projecto multimédia e o desenvolvimento de um portfolio propriamente dito. O centro da atenção deve estar no desenvolvimento do portfolio, uma vez que o suporte electrónico é apenas uma das formas possíveis de o apresentar, com a promessa de algumas vantagens adicionais. Ainda assim, uma vez acautelado este cuidado, os dois processos devem entender-se como complementares, uma vez que ambos são essenciais para o efectivo desenvolvimento de um portfolio electrónico.

Existem actualmente várias formas de construir e apresentar o portfolio electrónico do professor, sendo as mais utilizadas o CD-ROM e a página da internet.

O formato electrónico do portfolio apresenta algumas vantagens em relação ao tradicional suporte de papel, mas também apresenta algumas desvantagens e exige alguns cuidados especiais.

---

<sup>4</sup> Embora sejam usadas frequentemente como sinónimos, Barrett (2001) defende que as designações “*digital portfolio*” e “*electronic portfolio*” não são equivalentes. Assim, no portfolio digital todos os documentos devem existir apenas em formato digital, enquanto que no portfolio electrónico podem existir documentos em formato analógico.

## 5.1. Meios Técnicos para a Construção do Portfolio Electrónico

Existem várias soluções para o armazenamento e apresentação do portfolio em suporte digital. As finalidades do portfolio e os meios técnicos disponíveis ditarão as formas a escolher.

O portfolio pode ser armazenado em disquete, disco compacto, vídeo ou no disco rígido do computador.

Quanto à forma de apresentação a diversidade de opções é um pouco maior. Os meios mais usados são:

- CD-ROM criado em ambiente *Windows* ou *Macintosh*;
- a página da *internet* (formato HTML) criada com o recurso a *software* específico, como por exemplo, o *Microsoft Front Page Express* para construir os ficheiros e o *WS-FTP* para transferir os ficheiros para o servidor.

Outras formas menos usuais para apresentar o portfolio electrónico são, de acordo com Barrett (1998):

- os ficheiros *PDF* (*Portable Document Format*) com recurso ao *Adobe Acrobat*;
- o formato de *slideshow* recorrendo ao *Microsoft PowerPoint*<sup>5</sup>;
- ou o formato de base de dados com programas como o *FileMaker 3.0*, o *Microsoft Access* ou o *Oracle*.

Nos países em que este instrumento já é largamente utilizado existem outros programas comerciais desenvolvidos especificamente para a construção de portfolios em suporte digital. Alguns dos mais usados, e que estão disponíveis na *internet*, segundo Barrett (1998), são:

- *Grady Profile* da *Aurbach & Associates* (<http://www.aurbach.com>)
- *Persona Plus* (<http://personaplus.com>);
- *Scholastic Electronic Portfolio* (<http://scholastic.com>);

---

<sup>5</sup> As apresentações do *PowerPoint*, bem como os ficheiros do *Word*, podem facilmente ser convertidos em formato *HTML* para edição na rede. Contudo, estes ficheiros são, regra geral, bastante exigentes em termos de memória e o que se ganha em rapidez de construção perde-se numa página morosa e pouco atractiva. Recomenda-se pois, o uso de *software* específico para a construção e edição de páginas da *internet*.

- *LearningQuest's Electronic Portfolio* (<http://www.learningquest.com>);
- *SuperSchool Electronic Portfolio* (Wyatt III & Looper, 1999);
- *The Teaching Pro – Electronic portfolio service* (Wyatt III & Looper, 1999);
- *Learner Profile: Observational assessment tool* (Wyatt III & Looper, 1999);

## 5.2. Possíveis Vantagens do Portfolio Electrónico

Nos países em que o portfolio já faz parte do dia a dia dos professores, a sua vertente electrónica tem vindo a ganhar popularidade por várias razões. Wiedmer (1998) refere:

“The use of electronic portfolios is gaining popularity as educators and business people alike are discovering their benefits as a means of validating individual performance. Aided by technology, individuals can develop portfolios by electronic means and create, store, and manage both products and processes for inclusion....The new technologies make it possible to show, in ways that were not available before, what students and professionals working in the field know and can do.” (p.586)

Segundo Lieberman & Rueter (1997) as potencialidades tecnológicas na construção do portfolio apresentam, à partida, três grandes vantagens em relação ao modo tradicional em suporte de papel:

- Existem formas de apresentar os materiais impressos que os tornam mais fáceis de entender pelo leitor e mais agradáveis de ler e ver;
- A tecnologia dos computadores permite capturar informação sobre o modo como o ensino se faz que antes não era possível;
- A tecnologia dos computadores permite formas mais eficientes de transportar e armazenar o portfolio.

Mais sistematicamente, as vantagens dos portfolios electrónicos podem ser especificadas do seguinte modo:

- Podem ser apresentados mais tipos de informação sobre o indivíduo e o seu ensino (Lieberman & Rueter, 1997). No portfolio tradicional existe apenas espaço para folhas impressas com “imagens” do trabalho desenvolvido. No

portfolio electrónico pode ser apresentada informação sobre o indivíduo vinda de fontes tão diferentes como a *internet* (*links* para projectos ou outras actividades desenvolvidas), CD-ROMs com projectos desenvolvidos para as aulas ou *software* desenvolvido para trabalhar com os alunos;

- Os materiais apresentados podem ser animações, simulações ou *videoclips* (Lieberman & Rueter, 1997; Wiedmer, 1998). Podem ainda ser apresentados *clips* de som, apresentações multimédia e gráficos (Lankes, 1995). Nenhum destes recursos teria lugar num portfolio tradicional;
- O portfolio torna-se mais fácil de apresentar, actualizar, armazenar e duplicar (Barrett, 1999). Todos os itens a incluir num portfolio e a respectiva documentação podem rapidamente transformar-se num grande número de folhas de papel (Wyatt III & Looper, 1999). Os materiais e apêndices que tornam “pesado” o portfolio de papel podem ser anexados quer a uma página da *internet* quer a um CD-ROM (que tem uma capacidade de armazenar dados bastante significativa) sem aumentarem o “peso” do portfolio, e sendo a sua consulta bastante fácil (Lieberman e Rueter, 1997);
- Os materiais do portfolio não se perdem com o transporte (Lieberman & Rueter, 1997, p. 47). Num portfolio na forma de um dossier, pode acontecer que enquanto este passa de mão em mão (*v. g.*, o portfolio de um professor iniciante deve passar por todos os orientadores envolvidos na avaliação do seu desempenho) se extraviem alguns dos documentos incluídos, como sejam, transparências, diapositivos ou outros. É relativamente fácil fazer cópias de CD-ROMs extraviados e quanto a páginas da *internet*, basta distribuir pelos interessados o endereço (*URL*) da página em causa;
- O portfolio torna-se mais acessível, mais fácil de transportar, distribuir e examinar (Barrett, 1999). Através da *internet* o portfolio torna-se mais fácil de aceder e chega mais facilmente a um maior número de pessoas;
- A possibilidade de demonstrar domínio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ao construir um portfolio electrónico o professor está a promover o desenvolvimento das suas capacidades de trabalho com as TIC (Barrett, 1999; Barrett, 2001) e a motivar para o seu uso todos aqueles que estiverem envolvidos do processo de consulta do seu portfolio. Por exemplo, seria uma contradição um professor apresentar no seu portfolio em



forma de papel, um projecto desenvolvido para ser apresentado ou utilizado pelos alunos de forma electrónica;

- A profundidade do envolvimento pessoal no desenho e selecção de materiais e recursos para o portfolio (Wiedmar, 1998). O desenvolvimento de um portfolio digital implica um envolvimento activo e profundo desde o início do processo, uma vez que é necessário determinar previamente os recursos mediáticos a utilizar em cada situação para recolher informação (i. e., um *videoclip* de um excerto de uma aula tem que ser gravado no momento da aula, como resultado de um processo prévio de planificação do portfolio. Saliente-se ainda, que este processo prévio de planificação e decisão sobre a melhor maneira de apresentar documentos, trabalhos dos alunos, evidências do ensino do professor, etc., requer uma profunda reflexão por parte deste, contribuindo activamente para que o portfolio seja um instrumento de reflexão do professor;
- Espaço adicional para a reflexão do professor (Wiedmar, 1998). Como já referimos, a reflexão é a “pedra de toque” do processo de construção do portfolio. O formato electrónico obriga à criação de uma estrutura hierarquizada, mas clara e intuitiva, e a uma maior condensação da informação para criar um produto compacto e portátil. Isto leva o professor a uma reflexão profunda sobre o trabalho desenvolvido, ajudando a identificar fraquezas e pontos fortes, a rever e até modificar a sua filosofia de ensino ou a procurar os seus colegas para pedir os seus contributos para a melhoria do portfolio;
- Motivo de orgulho e promotor do sentimento de desenvolvimento pessoal e profissional (Weidmar, 1998). Como já tivemos oportunidade de salientar previamente neste trabalho, esta é uma das principais vantagens atribuídas em termos gerais aos portfolios. A construção de um portfolio electrónico pode constituir uma particular fonte de orgulho para o professor, uma vez que tal representa um esforço (muitas vezes bastante significativo) para “acompanhar os tempos” e a evolução das novas tecnologias. Representa também um aumento da auto-confiança do professor, já que todos sabemos como tudo o que é novo tende a assustar bastante os professores, sobretudo os que já estão há alguns anos no ensino. Com as potencialidades da internet,

significa também, o fazer chegar o seu trabalho a mais gente e em qualquer parte do mundo, abrindo caminho a um maior reconhecimento do trabalho desenvolvido e novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento como profissional activo.

### 5.3. Obstáculos e Cuidados a Ter na Construção do Portfolio Electrónico

Nem tudo são vantagens no processo de construção e apresentação de um portfolio electrónico. Alguns possíveis obstáculos podem ser os seguintes:

- Quando se constrói um portfolio electrónico e se começam a dominar os meios para o fazer pode cair-se num “deslumbramento tecnológico” que leve o autor a dar mais importância ao aspecto que ao conteúdo (Lieberman & Rueter, 1997). Demasiados artifícios tecnológicos podem afastar a atenção dos conteúdos quando alguém consulta ou avalia um portfolio numa página da internet ou num CD-ROM. O uso de elementos e recursos tecnológicos num portfolio deve ser feito apenas para melhorar o seu conteúdo e a consecução dos objectivos que pretende atingir, bem como tornar o seu uso mais fácil. Assim, estes autores recomendam que os portfolios electrónicos devem ser desenhados de modo a terem uma navegação simples e intuitiva (filosofia do “*keep it simple*”) que realce a verdadeira finalidade do trabalho desenvolvido;
- Os leitores do portfolio podem não ter acesso a todo o *hardware* e *software* necessários para aceder à informação nele contida (Lieberman & Rueter, 1997). O problema coloca-se quando, por exemplo, um portfolio é apresentado na forma de uma página da internet mas nem todo o seu “público alvo” dispõe de acesso fácil à rede. Ou quando um CD-ROM de um portfolio está formatado de modo a suportar apenas uma das plataformas *Windows* ou *Macintosh*, limitando assim os acessos. Recomenda-se, portanto, que todos os discos indiquem claramente as plataformas em que podem ser lidos e os requisitos mínimos do sistema para o fazer. Para um portfolio construído no âmbito de um programa de formação de professores estas especificações e todas as restantes que se prendam com *software* e

*hardware* devem fazer parte das orientações fornecidas para a construção do portfolio;

- É preciso ter em conta as limitações inerentes aos próprios recursos tecnológicos existentes (Wiedmer, 1998). Este problema pode tornar-se evidente no caso do portfolio apresentado em CD-ROM. Se for necessário actualizar o portfolio com alguma frequência os custos inerentes aumentam consideravelmente. Também a questão da privacidade e confidencialidade no acesso aos dados neste tipo de suporte pode ser um problema. Ao ser criada uma *password* ou número de acesso o processo ganha em termos de protecção dos dados mas perde bastante em termos de simplicidade.
- O processo de construção do portfolio electrónico pode tornar-se muito exigente em termos de tempo, custos e recursos necessários (Barrett, 2001; Speth, s.d.). O processo pode tornar-se menos árduo se for encarado como uma série de etapas, cada uma com os seus objectivos e actividades e requerendo diferentes tipos de recursos. Começar por tarefas simples e integrá-las num “esqueleto” do projecto parece ser a forma mais fácil de avançar. É muito importante fazer um bom trabalho. Uma página da internet com erros gramaticais, *links* que não funcionam, gráficos que não aparecem, fotografias ou vídeos que demoram demasiado tempo a abrir transmite uma imagem do professor que nenhum conteúdo, por mais interessante que seja, consegue apagar. O segredo consiste em fazer bem. Ainda que pouco, ainda que simples, mas bem (Wyatt III & Looper, 1999). Mais tarde podem ser introduzidas alterações e melhoramentos.

Quer em papel, na sua vertente mais tradicional (se é que este termo se pode aplicar a um conceito tão recente e com tão vasto campo de exploração em educação), quer em suporte electrónico, os portfolios são importantes veículos de reflexão, supervisão, avaliação e comunicação ainda subaproveitados e subexplorados. À medida que a sua utilização nos contextos educativos se generalizar e as formas de avaliação que eles permitem forem melhor compreendidas, o seu valor aumentará (Winsor, 1998; Burns, 1999).

# II

---

## ESTUDO EMPÍRICO

# 3

---

## **Enquadramento Metodológico**

# 1. Objectivos e Pressupostos do Trabalho Empírico

Partindo da ideia geral de explorar as implicações do uso de portfolios na formação inicial de professores, que se assume como transversal a todo o presente trabalho, foram definidos alguns pressupostos que orientaram o desenvolvimento desta investigação:

- Enquanto estratégia de investigação-acção-formação e como importantes instrumentos de reflexão, os portfolios ganharam, ao longo da última década do século passado, um papel muito importante nos contextos de formação inicial de professores e em programas de formação de alguns países da Europa e, sobretudo, dos Estados Unidos.
- Em Portugal, foram já realizados alguns estudos, mas o campo de exploração das potencialidades desta metodologia continua a ser vasto.
- O seu carácter integral (integrador das restantes estratégias de reflexão crítica), dinâmico e sistémico permite uma visão holística sobre o processo de desenvolvimento do professor.
- Por si só, nenhuma estratégia de formação tem qualquer valor intrínseco. O portfolio deve estar ligado a um quadro paradigmático que enforme e oriente toda a formação, e cuja definição prévia é fundamental.
- Ainda que entendido como estratégia de reflexão-acção, o portfolio não pode, só por si, transformar o professor em prático-reflexivo. Ser professor reflexivo é uma maneira de estar na profissão, é algo que se aprende, não se ensina. E aprende-se ao longo de um processo de auto-implicação, demorado, continuado e orientado, que recorre a múltiplas fontes e estratégias de formação. Neste processo, o portfolio pode dar um contributo importante, pelo seu já destacado carácter integral.
- O processo de desenvolvimento de um portfolio transfere o domínio e a responsabilidade de aprender para o formando, o que vai de encontro aos movimentos que preconizam a autonomia do professor como gestor do currículo e do professor como principal responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tivemos ainda em linha de conta alguns pressupostos que se relacionam com as actuais políticas educativas e com aquelas que num futuro próximo orientarão a formação inicial de professores:

- No ano 2000, Bártolo Paiva Campos, presidente do INAFOP, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, referia, na Conferência sobre Políticas de Formação de Professores na União Europeia, a respeito das políticas de formação para Portugal, como grande objectivo político do sistema de formação de professores: *“a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo.”* (Formosinho & Niza, 2001).
- O recém-criado INAFOP, que se destina a assegurar *“o processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário”*; bem como *“o processo de certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício das funções de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário”*<sup>1</sup> vem colocar novos e importantes desafios às instituições responsáveis pela formação de professores, nomeadamente, no que diz respeito à estrutura e objectivos dos referidos cursos de formação. Caberá às instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial de professores a definição dos objectivos dos referidos cursos e, ao mesmo tempo, conferir a certificação profissional dos seus diplomados. Ao INAFOP competirá ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.
- Nos termos do Artigo 8º do Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na

---

<sup>1</sup> Como está previsto nas alíneas a) e b), do Artigo 3º, do Decreto-Lei nº 290/98, de 17 de Setembro, Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação<sup>2</sup>. Quer isto dizer que passa a existir um perfil de desempenho profissional específico de cada grupo de docência e que constitui o quadro de orientação a que se encontra subordinada a organização dos cursos de formação inicial de professores, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência. Ou seja, um perfil de desempenho orientador e transversal a todo o processo de formação.

- A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) preconiza, na alínea *h*) do Artigo 30º, Capítulo IV, para a formação de todos os educadores e professores, uma “*formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem*”. Também, ao longo dos últimos anos, vêm sendo produzidas propostas para a reforma da formação de professores radicadas sobretudo no exercício de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências agrupados em referenciais decorrentes da análise das práticas de ensino. Mas, apesar disso, o paradigma reflexivo da formação de professores, posto em prática, ou, pelo menos, reivindicado pelas instituições de formação inicial de professores parece difícil de reconhecer, espartilhado entre as práticas, as estratégias e as metodologias de muitos anos, que se perpetuam no campo da formação, ainda que associadas a uma racionalidade cada vez mais questionada.

Da ideia geral, atrás enunciada e dos pressupostos considerados, decorrem alguns objectivos para esta investigação:

- Explorar as implicações do uso de portfolios enquanto metodologia de investigação-acção promotora do desenvolvimento pessoal e profissional e enquanto espaço para a reflexão sobre a prática.

---

<sup>2</sup> Da nota introdutória ao Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que estabelece o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.



- Explorar as implicações do uso de portfolios como instrumentos de auto-avaliação, avaliação formativa e sumativa dos professores em formação.
- Explorar implicações do uso de portfolios enquanto estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação.
- Procurar investigar qual o lugar que o portfolio pode ocupar nos programas de formação inicial de professores.
- Contribuir para uma análise das necessidades de mudança ao nível da formação inicial de professores, em particular, do estágio pedagógico.
- Contribuir para abrir caminho à discussão da utilização dos portfolios reflexivos noutros contextos da formação da professores, como sejam o uso e actualização dos portfolios pelos professores nos primeiros anos da carreira, com fins formativos ou ao longo de toda a carreira, para efeitos de progressão nesta.

## 2. A Investigação Qualitativa em Educação

Investigar faz parte da natureza humana.

A investigação é, segundo Cohen & Manion (1990), juntamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem utiliza para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos.

A investigação, no campo concreto das ciências da educação, traduz-se, assim, numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos do ensino-aprendizagem.

Transformações profundas nas sociedades e nos paradigmas estabelecidos levaram, a partir do final dos anos 60 e sobretudo durante as duas últimas décadas do século XX, ao desenvolvimento de uma nova abordagem à investigação em educação surgida em oposição à abordagem quantitativa vigente. Falamos da investigação qualitativa.

Como referem Bogdan & Biklen (1994), *“um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”* (p. 11).

Tal alargamento, longe de se fazer de forma harmoniosa, levou ao desenvolvimento de uma forte oposição entre os investigadores associados a cada uma destas abordagens, chegando mesmo a falar-se, no final dos anos 80, de um “campo de batalha” da investigação educativa onde se desenrolava uma “Guerra de Paradigmas” (Casanova & Berliner, 1997; Neto, s. d.).

Ao mesmo tempo que a psicologia perdia terreno para a sociologia e a antropologia na influência sobre a investigação em educação (Bidarra, 1996; Casanova & Berliner, 1997) perdia-se a hegemonia da abordagem quantitativa, associada a um paradigma positivista, objectivista e quantitativo (Bidarra, 1996; Neto, s. d.), com raízes na ideia de progresso humano pelo racionalismo expressa no modernismo, herdeiro, por sua vez, de crenças que vinham já desde o pensamento iluminista do séc. XVIII (Greene, 1999).

Como afirma Oliveira (1994):

A identificação automática da validade dos processos de construção do conhecimento científico com abordagens metodológicas de investigação, inspiradas na tradição das teorias positivistas, é hoje bastante questionável. As premissas em que assentam as metodologias experimentalistas, ou seja, a representação do carácter rigoroso da objectividade da metodologia, da neutralidade do investigador e da generalização universal dos resultados, para além de poderem em si suscitar algumas dúvidas epistemológicas, parecem não permitir uma compreensão global e completa da realidade. (p. 315)

Ganhou fôlego, em poucos anos, uma visão pós-moderna do conhecimento em que se defende *“só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 45). Uma visão associada a um novo paradigma interpretativo, subjectivo e qualitativo (Bidarra, 1996; Neto, s. d.) dando ênfase às significações e interpretações dos intervenientes no processo e reclamando maior eficácia na captura da complexidade do mundo social do ensino e da aprendizagem.

Mais do que uma busca de explicação, faz-se uma busca de compreensão. Os investigadores procuram uma interpretação e descrição adequadas, mais do que a previsão e o controlo (Greene, 1999). Procura-se *“obter uma outra visão dos fenómenos, já não privilegiando os produtos mas antes focalizando-se nos processos e captando os contextos em que os fenómenos ocorrem.”* (Oliveira, 1994).

Segundo Bidarra (1996) falamos de um paradigma influenciado por diferentes áreas disciplinares, menos directamente centrado na questão da eficácia e aplicações práticas, procurando abarcar a complexidade dos fenómenos que ocorrem na sala de aula.

No início dos anos noventa, parecia não haver espaço suficiente para a coexistência das duas abordagens e assistia-se ao surgir de um cada vez maior número de trabalhos, publicados na área das ciências da educação, desenvolvidos com base em metodologias qualitativas.

Os últimos anos tem mostrado, contudo, que a distinção entre quantitativo e qualitativo nem sempre é útil (Calderhead, 1997) e a coexistência não só é possível, como é desejável, não havendo razões para antagonismos (Casanova & Berliner, 1997).

Nem sequer se trata de aprender a tirar partido do “melhor de dois mundos”, uma vez que, esbatidos os extremismos, verificamos que estes dois mundos não estão

necessariamente em oposição, mas antes podem falar uma linguagem comum que nos leve a caminhar no sentido do princípio enunciado por Neto (s. d.): devemos *“privilegiar a harmonia e a complementaridade paradigmáticas em desfavor do antagonismo e da ruptura”* (p. 10).

A este respeito Bidarra (1996) afirma que *“actualmente, é defendida por diversos autores uma perspectiva integrativa, uma abordagem multiparadigmática, e apontada como a “grande estratégia” aquela que concilia métodos qualitativos e métodos quantitativos na investigação sobre o ensino, dando origem a projectos “híbridos”, baseados num certo eclectismo metodológico”* (p. 138).

Ainda na mesma linha de pensamento, Oliveira (1994), refere que vários autores:

Vêm reconhecendo que mais importante do que opor, hierarquizar ou atribuir estatutos distintos aos tipos de conhecimento derivados das duas abordagens de investigação, seria conciliar os aspectos complementares e a diversidade da natureza desses conhecimentos na tentativa de uma compreensão mais global, mais profunda e mais diversificada do objecto em estudo. (p. 316).

Tendo em conta todos estes dados, acabámos, ainda assim, por adoptar neste estudo um procedimento metodológico de natureza puramente qualitativa.

Contudo, fizemo-lo admitindo que, na hora de optar por uma metodologia qualitativa:

É tão insustentável a opinião de que tudo o que contem ou envolve números deve ser ignorado, como certas críticas contra as abordagens qualitativas que vêm sendo cada vez mais usadas na comunidade de investigação em educação. O medo dos números, a concepção de que toda a investigação que utiliza métodos quantitativos é positivista e a concepção de que uma abordagem qualitativa é mais fácil, são razões erradas para uma escolha metodológica do tipo qualitativo. (Couto, 1998, p.145).

Esta opção não se prende, portanto, com posições de negação e rejeição de abordagens quantitativas ou mistas, mas sim com o facto de as características das metodologias qualitativas, que adiante procuramos descrever sumariamente, nos parecerem mais adequadas ao desenvolvimento do tipo de estudo que aqui apresentamos.

## 2.1. Características da Investigação Qualitativa

Sem querermos ser exaustivos, procuraremos neste ponto estabelecer as principais características da investigação qualitativa.

Bogdan & Biklen (1994) identificam cinco características inerentes à investigação qualitativa, não estando patentes com igual eloquência em todos os estudos qualitativos e podendo mesmo alguns desses estudos ser totalmente desprovidos de uma ou mais dessas características:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo nos locais. Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. É dado lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). As influências do contexto em que decorre o estudo não são menosprezadas, mas sim tidas em conta (Miles & Huberman, 1994).
- *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados são recolhidos na forma de palavras ou imagens (e não números). Os dados incluem, entre outros, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza. Examinam o mundo com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções passaram a fazer parte daquilo a que chamamos o “senso comum”?
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou

infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. De acordo com Lessard-Hébert *et al.* (1994), nesta abordagem, o investigador chega ao campo não com uma teoria sobre «o quê», mas sim sobre o «como» da investigação. As hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não está totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa<sup>1</sup>. O «contexto da descoberta», isto é, da formulação de teorias, de hipóteses ou de modelos é, aliás, na opinião dos mesmos autores, em estudos qualitativos, geralmente alvo de maior relevo do que o «contexto da prova» ou da verificação. Saliente-se que *“embora seja dada prioridade ao contexto da descoberta, a verificação tem também a sua importância na análise”*<sup>2</sup>. No entanto, ela está normalmente subordinada à função principal de formulação de hipóteses ou de modelos no interior da própria investigação.” (Lessard-Hébert *et al.* 1994, p.176).

- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores qualitativos pretendem apreender adequadamente as diferentes perspectivas em jogo e fazem questão de se certificarem que isso está a acontecer. Pretendem perceber aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

## 2.2. Os Dados Qualitativos

O termo qualitativo remete quer para o tipo de dados que a investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

---

<sup>1</sup> Uma das potenciais vantagens deste tipo de estudos é, assim, a sua flexibilidade (Miles & Huberman, 1994). Os métodos e procedimentos de recolha de dados podem ser modificados enquanto o estudo decorre, o que pode aumentar o grau de confiança em relação à percepção que temos daquilo que realmente se está a passar.

<sup>2</sup> McCoy (1998) afirma mesmo, que noções como as de validade e credibilidade fazem pouco sentido neste tipo de estudos e que um dos grandes erros dos investigadores qualitativos resulta do facto de, na tentativa de serem levados mais a sério, reclamarem estas noções para os seus estudos, muitas vezes à custa da potencial riqueza que os seus dados encerravam à partida.

Deixaremos os modos de actuação para discussão mais adiante, para nos concentrarmos para já no tipo de dados.

Os investigadores qualitativos consideram como dados toda uma série de informações relativas às interações dos sujeitos entre si e com o próprio investigador, as suas actividades e os contextos em que têm lugar, a informação proporcionada pelos sujeitos por iniciativa própria ou a pedido do investigador ou os artefactos que estes constróem e usam, como os documentos escritos (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

Para Miles & Huberman (1994) os dados qualitativos são “sedutores” (“sexy” no original). São uma fonte de explicações e descrições “ricas” e bem fundamentadas dos processos que ocorrem num determinado local e contexto. Os mesmos autores acrescentam ainda:

With qualitative data one can preserve chronological flow, see precisely which events led to which consequences, and derive fruitful explanations. Then, too, good qualitative data are more likely to lead to serendipitous findings and to new integrations; they help researchers to get beyond initial conceptions and to generate or revise conceptual frameworks. (p. 1)

Assim, os dados recolhidos no campo constituem as peças de *puzzle* que o investigador deve ir encaixando, utilizando as evidências recolhidas para procurar novas evidências que se possam incorporar a um esquema emergente de significados que, pouco a pouco, o vá aproximando da compreensão da realidade que investiga (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

### 2.3. A Análise dos Dados Qualitativos

Quando falamos de análise de dados qualitativos falamos, geralmente, da análise de conteúdo dos textos resultantes da transcrição de entrevistas, descrições de fotografias ou textos produzidos pelos sujeitos da investigação (Bos & Tarnai, 1999).

A análise de dados qualitativos pode constituir, na opinião de Rodríguez Gómez *et al.* (1996) uma das tarefas mais atractivas dentro do processo de investigação e, ao mesmo tempo, ser uma das actividades mais complexas e obscuras dentro desse processo.

A natureza dos dados recolhidos e a multiplicidade de informações que estes registam requerem do investigador um certo esforço e perícia.

As dificuldades podem ser ainda acrescidas pelo carácter polissémico dos dados, a sua natureza predominantemente verbal, a sua irrepetibilidade e o grande volume que resulta da sua acumulação ao longo da investigação. Para além disso, a escassez de modelos com que o investigador pode contar para guiar o seu trabalho de análise tem conduzido, até aqui, a uma certa anarquia nos processos de investigação.

O eclectismo das metodologias de análise utilizadas aliado à complexidade dos dados tem feito com que muitos estudos qualitativos não apresentem a clareza e a profundidade que lhes seria exigida. E estes factores têm contribuído para que se venham perpetuando algumas críticas à credibilidade da investigação qualitativa.

Como afirmam Miles & Huberman (1994) a análise de dados qualitativos precisa de ser bem documentada enquanto processo. Principalmente para que possamos aprender. Precisamos de compreender de um modo mais claro o que é que está a acontecer quando analisamos os dados, para que possamos refinar os nossos métodos e torná-los mais fáceis de usar por outros.

Assim, procurando contrariar a tendência anteriormente descrita, estes autores propõem um modelo interactivo de análise de conteúdo que consiste em três fluxos concorrentes de actividades, não sequenciais mas interactivos e cíclicos (Neto, 1998) que procurámos seguir neste estudo:

- *Condensação (Data reduction)*. Corresponde ao processo de selecção, contracção, simplificação, abstracção e transformação dos dados “brutos” obtidos. A redução de dados ocorre, na realidade, continuamente durante o desenrolar do estudo. Os autores afirmam mesmo que, ainda antes de os dados começarem a ser recolhidos, se verifica uma importante redução de dados à medida que o investigador decide os casos a estudar, as questões de pesquisa e as formas de recolher dados<sup>3</sup>. A redução de dados não está separada da análise, antes é uma parte da análise, uma vez que está em causa uma “escolha analítica” quando se decide quais os dados que são tidos em conta e quais os que são eliminados.

---

<sup>3</sup> Tal como afirma Greene (1999) esta e todas as outras fases de um estudo qualitativo são inevitavelmente condicionadas pelo ponto de vista – situado – do investigador, inevitavelmente afectado pela sua história pessoal, classe, sexo, cor, crenças e valores. Factores que, embora a outros níveis e como reivindicado por alguns investigadores, também não deixam de condicionar os estudos de carácter quantitativo.



- *Apresentação (Data display)*. A apresentação da informação, transformada na actividade anterior e organizada na forma de matrizes, tabelas ou gráficos facilita o processo de extracção de conclusões. Os autores incitam os investigadores a atribuir bastante importância a esta vertente, considerando-a uma importante via para o aperfeiçoamento e validação da análise de dados qualitativos. Também esta actividade é uma parte importante da análise – decidir que dados e de que forma entram nas células de uma tabela é, claramente um processo de escolha analítica.
- *Elaboração/verificação de conclusões (Conclusion drawing and verification)*. Esta actividade, que se desenvolve sobretudo numa fase mais avançada do trabalho, é, também ela, “*posta em marcha logo desde o início da recolha de dados. Desde então, o analista começa a decidir do sentido das coisas, nota regularidades, possíveis explicações, configurações e fluxos de causalidade*” (Neto, 1998, p. 327).

Transversalmente a estas três actividades ( com principal incidência na primeira) funciona um mecanismo fundamental na análise de dados qualitativos: a categorização (ou codificação) dos dados. Alguns autores afirmam mesmo que é o facto de se apoiar neste tipo de tarefas que melhor caracteriza este tipo de análise de dados. Trata-se de “*reduzir a ampla informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os elementos de significado que estas suportam*” (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996, p.205).

Como refere Neto (1998), é a categorização que permite dar sentido aos dados qualitativos, implicando isso reduzir todos os dados disponíveis até chegar a uma quantidade de unidades significativas e manuseáveis, as categorias.

Para Rodríguez Gómez *et al.* (1996) uma categoria suporta um significado ou tipo de significados. As categorias podem referir-se a situações e contextos, actividades e acontecimentos, relações entre pessoas, opiniões, comportamentos opiniões, sentimentos, perspectivas sobre um problema, métodos e estratégias.

Quanto às características que um sistema de categorias deve possuir, Neto (1998) salienta duas:

1. Um conjunto de duas ou mais categorias significativas para o problema em estudo – que decorrem normalmente das questões investigativas, das hipóteses, conceitos-chave ou temas importantes.
2. Um conjunto de regras ou normas para associar os fenómenos estudados às várias categorias.

Ainda segundo o mesmo autor, as categorias devem ser (tanto quanto possível) *mutuamente exclusivas*, de modo a permitirem associar, com a menor ambiguidade possível, um excerto de discurso a uma e só a uma categoria.

A codificação, por seu lado, considerada por alguns autores (ex., Ghiglione & Matalon, 1997) como uma questão central no decurso da análise de conteúdo, não é mais que a *“operação concreta de atribuição a dada unidade de discurso de um indicativo (código) próprio da categoria em que a consideramos incluída”* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996, p. 208). Esta é também uma actividade subjectiva, já que *“o codificador interpreta o significado de acordo com o contexto e com o seu referencial cognitivo e até afectivo interno”* (Neto, 1998, p. 328).

### 3. Opções e Procedimentos de Carácter Metodológico

O nosso estudo desenvolveu-se em duas fases, correspondendo a ambas, como já foi referido, um quadro metodológico de natureza qualitativa, todo ele assente na técnica de análise de conteúdo.

Na primeira fase procurámos investigar o papel do dossier de estágio no actual modelo de estágio, bem como a forma como é visto pelos professores estagiários. Uma vez que pretendíamos, na fase seguinte da investigação, desenvolver uma metodologia potencialmente promotora do desenvolvimento da dimensão reflexiva dos professores em formação, procurámos também conhecer em que medida esta dimensão já estava a ser desenvolvida, antes da introdução do portfolio. Para tal, utilizámos como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada.

A segunda fase, que podemos considerar a fase principal do estudo, corresponde ao desenvolvimento do portfolio por parte dos professores estagiários. Aqui foram utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise de conteúdo dos portfolios desenvolvidos e das entrevistas semi-estruturadas aos professores estagiários, realizadas algum tempo após a conclusão dos mesmos. Como complemento da recolha de dados foram ainda realizadas entrevistas ao orientador da escola e orientador pedagógico, e foram utilizadas as notas de campo tomadas pelo investigador nos contactos formais e informais estabelecidos com os professores estagiários e orientadores envolvidos no projecto.

Neste ponto faremos uma descrição das opções metodológicas tomadas para a primeira e segunda etapa do estudo, respectivamente.

#### 3.1. Primeira Fase do Estudo: Formação Reflexiva/Dossier de Estágio

Procurando investigar as percepções dos professores estagiários sobre o dossier de estágio e o seu papel na avaliação, bem como sobre a formação reflexiva de que os mesmos foram alvo durante o estágio pedagógico, conduzimos nove entrevistas *semi-estruturadas* (Robson, 1993) a outros tantos professores que, no ano lectivo 1999/2000

estavam a concluir o seu estágio pedagógico da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia na Universidade de Évora.

O estágio pedagógico, corresponde à *“actividade principal do último [quinto] ano curricular dos cursos de licenciatura em ensino”*(Artigo 2º do Regulamento Interno dos Estágios) da Universidade de Évora, à semelhança do que se verifica nos cursos de formação inicial de professores das restantes universidades novas. Este modelo de formação/certificação dos professores do ensino secundário, também dito integrado, foi criado nos anos setenta, inicialmente para os cursos do ramo educacional nas Faculdades de Ciências, num contexto de expansão da escolaridade e massificação do ensino, bem como de massificação da função docente (Formosinho & Niza, 2001).

Segundo o Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Évora, ponto 2, do Artigo 2º, o estágio *“visa a preparação profissional dos alunos estagiários através da prática docente numa escola C+S, básica ou secundária, num determinado grupo ou subgrupo de docência, sendo uma actividade integradora da formação científica, pedagógica e didáctica obtida nos anos escolares anteriores”*<sup>4</sup>

Segundo este modelo a universidade, através do Conselho Coordenador dos Estágios Pedagógicos, em articulação com a Direcção Regional de Educação do Alentejo, forma, em cada ano, núcleos de estágio constituídos pelos estagiários, pelo orientador da escola – um professor do quadro de nomeação definitiva do 11º grupo B, que toma a iniciativa de, junto da referida Direcção Regional de Educação, se propor para desempenhar o cargo, pelos orientadores da universidade, professores universitários ligados às disciplinas da especialidade (um da Biologia e outro da Geologia) e um orientador pedagógico ligado às Ciências da Educação. Todas os elementos dos diferentes núcleos de estágio constituem a Comissão de Estágio de Biologia e Geologia, responsável pela coordenação de todas as actividades ligadas ao estágio, pela definição e aplicação dos parâmetros de avaliação e os respectivos instrumentos, segundo as orientações do Conselho Coordenador dos Estágios Pedagógicos e pela coordenação e avaliação dos diferentes núcleos de estágio a seu cargo.

---

<sup>4</sup> De acordo com Galvão (1998), segundo o seu enquadramento legal, o estágio tem como objectivos *“o aperfeiçoamento dos estagiários na relação ensino-aprendizagem, na intervenção na escola e na relação com o meio, através da sensibilização para uma autoformação contínua nos campos científico, psico-pedagógico, didáctico e relacional”*(p. 112).

O estagiário, ao mesmo tempo que é aluno da universidade é considerado também um professor da escola – um professor provisório com habilitação própria – possuindo assim um vínculo académico à instituição de formação onde é aluno e um vínculo profissional ao Ministério da Educação, sendo remunerado pelo trabalho desenvolvido. Nestas condições, o estágio, constitui simultaneamente o terminar da formação inicial e a entrada na carreira (Galvão, 1998).

O estagiário assume a responsabilidade total de docência das turmas que tem a seu cargo e, adicionalmente, lecciona, normalmente, duas unidades (“regências”), uma primeira, dita formativa e uma segunda, dita sumativa, nas turmas do orientador da escola. A observação de aulas pelos orientadores – até um máximo de seis visitas por parte de cada um dos três orientadores da universidade e bastante variável por parte do orientador da escola que, de um modo geral, está muitas vezes presente – incide sobre estas regências mas estende-se às aulas das turmas do formando.

O professor estagiário deve ainda, de acordo com o regulamentos dos estágios, integrar-se no grupo pedagógico na escola onde o estágio se realiza, desempenhando as tarefas que nesse âmbito lhe forem cometidas e coadjuvar um professor da escola director de turma nas tarefas de direcção de uma das suas turmas.

No final do ano, em conjunto com os seus restantes colegas de núcleo, o professor estagiário deve elaborar um relatório de actividades. Ao longo do ano cada núcleo deve organizar um dossier de estágio. O regulamento interno é omissivo em relação a quaisquer considerações adicionais sobre a elaboração e avaliação, quer do dossier de estágio, quer do relatório.

A avaliação dos professores estagiários, que deve ser encarada como *“um processo contínuo de reflexão, análise e discussão das actividades do estagiário e do núcleo, em função dos objectivos previamente definidos, no sentido de detectar e superar as dificuldades e ajustar ritmos de trabalho”*(nº1 do Artigo 7.º) é realizada pelos seus orientadores que definem e aplicam os *“parâmetros de avaliação e respectivos instrumentos, segundo as orientações do conselho coordenador”*(Alínea c, do nº2, do Artigo 5.º). Na realidade, esta disposição traduz-se pela coexistência de vários instrumentos associados à expressão sumativa dessa avaliação, ligados a perfis de desempenho diferentes, muitas vezes, dentro de um mesmo núcleo de estágio.

A classificação obtida no estágio resulta das classificações atribuídas por cada um dos quatro orientadores com os seguintes pesos: 50% para o Orientador da Escola,

25% para o Orientador Pedagógico, 25% para os Orientadores da Especialidade (12,5% para a Biologia e 12,5% para a Geologia). A classificação do estágio tem um peso de 20% na classificação final de curso do professor que conclui a sua formação inicial.

### 3.1.1. A Entrevista

Fazemos de seguida uma breve caracterização da entrevista semi-estruturada, bem como uma descrição genérica dos procedimentos que se prendem com este instrumento de recolha de dados após o que nos debruçaremos, em concreto, sobre a entrevista desenvolvida nesta primeira fase do estudo empírico.

Todos temos a noção de que uma entrevista é, genericamente, uma conversa entre duas pessoas em que um delas coloca questões e a outro responde. Algo que todos sabemos fazer.

Contudo, a realização de uma entrevista no contexto de uma investigação educacional envolve alguns procedimentos e cuidados que a afastam deste conceito geral e que procuram concorrer para que esta venha a servir, da melhor forma possível, os propósitos da investigação.

Cannell & Kahn (1968), citados por Cohen & Manion (1990) definem a entrevista de investigação como *“um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e dirigido por ele para o conteúdo específico dos objetivos da investigação de descrição, predição e explicação sistemáticas”* (p. 378). Trata-se de *“um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”* (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 64).

Em investigação qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), a entrevista é utilizada para *“recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”* (p. 134). Trata-se de uma forma flexível e adaptável de obter dados e um importante atalho para obter respostas para as questões da investigação (Robson, 1993).

Ainda segundo os mesmos autores, num estudo qualitativo, a entrevista pode ser usada de duas maneiras. Pode constituir a forma dominante de recolha de dados ou pode

ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação ou formalidade que apresentam, sendo este um dos principais critérios utilizados para a sua classificação. Assim, segundo Robson (1993), podemos ter três tipos fundamentais de entrevistas:

- *Entrevista estruturada (Fully structured interview)*. Corresponde a um conjunto de questões e respostas gravadas de um modo padronizado, sem permitir alterações à sequência ou conteúdo das questões. Trata-se, no fundo, de um questionário a que o entrevistado responde oralmente.
- *Entrevista semi-estruturada (Semi-structured interview)*. Aqui o entrevistador tanto pode ter preparado um guião da entrevista com algumas questões importantes, como pode ter, para a condução da entrevista, apenas alguns tópicos ligados às questões gerais da investigação. Em qualquer dos casos o entrevistador tem liberdade para alterar a ordem das questões de acordo com a percepção que tem do que lhe parece mais apropriado em função do desenrolar da “conversa” e pode mesmo introduzir novas questões, mudar o texto das questões para melhor se fazer entender, dar explicações ou mesmo deixar de fora algumas das questões previstas e que lhe pareçam inadequadas em determinadas circunstâncias.
- *Entrevista não estruturada (Unstructured (completely informal) interview)*. Trata-se de uma entrevista muito aberta (Bogdan & Biklen, 1994) em que o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre um área de interesse, deixando que a “conversa” se desenrole dentro dessa área. Neste tipo de entrevista o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

A opção, neste estudo, pela entrevista do tipo semi-estruturado prende-se com as suas características intrínsecas, já enunciadas, e por se tratar de um tipo de entrevista com grande flexibilidade, que permite “*conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador*” (Neto, 1998, p.330) e ainda por permitir grande

segurança na obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a condução da entrevista foi elaborado um guião (Anexo I) constituído por questões que procuravam encontrar respostas para os vários objectivos desta fase da investigação. O guião era constituído por três blocos:

- A. *Reflexões sobre o estágio pedagógico enquanto processo de formação reflexiva.* Uma vez que pretendíamos explorar as implicações da substituição do dossier de estágio por um portfolio promotor da dimensão reflexiva, quisemos saber quais os contornos da eventual formação reflexiva já existente durante o estágio pedagógico. Ou seja, que formação reflexiva está a Universidade de Évora a dar aos professores de Biologia e Geologia que forma.
- B. *Reflexões sobre o processo de construção do dossier de estágio.* Com este bloco da entrevista pretendíamos, sobretudo, investigar o modo como os diferentes actores envolvidos interagem durante o processo de construção do dossier, bem como conhecer os moldes, os cenários e os tempos em que tal processo decorre. Esperávamos encontrar aqui alguns indicadores de que pudéssemos tirar partido para a implementação do portfolio na segunda parte da investigação.
- C. *Reflexões sobre o valor atribuído ao dossier de estágio.* Com este terceiro bloco pretendíamos saber que papel desempenha o dossier de estágio na formação e avaliação dos professores estagiários. Procurávamos clarificar o papel que os professores estagiários reconhecem ao dossier no contexto do estágio e conhecer o modo como o valorizam. Pretendíamos ainda conhecer e apreciar os moldes em que era feita a avaliação do dossier de estágio.

O guião da entrevista foi construído de modo a facilitar a posterior identificação de algumas categorias representativas dos objectivos definidos.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 19 de Junho e 31 de Agosto de 2000. As gravações, que foram realizadas a nível individual, estando presentes apenas o



entrevistador e o entrevistado, decorreram nas instalações das escolas em que os professores estagiários estavam a realizar o seu estágio.

Os professores entrevistados, que sumariamente procuramos caracterizar através do Quadro 3.1., pertenciam a quatro núcleos de estágio diferentes e realizaram, todos eles, o seu estágio com turmas do ensino básico e do ensino secundário. Nenhum possuía qualquer tipo de experiência profissional de ensino prévia ao momento do estágio. A escolha desta “amostra” teve basicamente a ver com a facilidade de chegar ao contacto com os professores estagiários através dos seus orientadores das escolas, os quais já faziam parte do grupo de contactos pessoais do investigador.

Quadro 3.1. Breve caracterização dos professores estagiários envolvidos na primeira fase do estudo

<b>Professor Estagiário</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Núcleo de Estágio</b>
<b>A</b>	24	Feminino	Vila Viçosa
<b>B</b>	24	Feminino	Vila Viçosa
<b>C</b>	27	Feminino	Vila Viçosa
<b>D</b>	27	Masculino	Portalegre
<b>E</b>	25	Masculino	Redondo
<b>F</b>	26	Feminino	Redondo
<b>G</b>	28	Feminino	Redondo
<b>H</b>	26	Masculino	Campo Maior
<b>I</b>	24	Feminino	Campo Maior

Após legitimação da entrevista e obtida autorização para a sua gravação, a mesma foi feita em suporte áudio. As entrevistas tiveram uma duração média de 35 minutos, variando a duração efectiva em função do rumo que o diálogo tomava e da maior ou menor à-vontade ou expressividade do entrevistado.

Alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Robson, 1993) afirmam ser de grande importância para a obtenção de uma boa entrevista o estabelecimento de um clima descontraído, que permita aos sujeitos sentirem-se à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Procurámos, dentro do possível, estabelecer esse clima em todas as entrevistas realizadas.

Procurámos ainda conduzir as entrevistas tendo em atenção outros aspectos e procedimentos considerados pertinentes e importantes na condução de uma entrevista, como sejam ouvir atentamente o entrevistado intervindo o menos possível (Bogdan &

Biklen, 1994; Robson, 1993), usar uma linguagem clara e acessível (Ghiglione & Matalon, 1997), fazer perguntas não para desafiar mas para clarificar (Bogdan & Biklen, 1994) e evitar que essas perguntas deixem transparecer avaliações ou juízos de valor ou utilizar estímulos visuais e verbais que motivem o entrevistado a responder (Ghiglione & Matalon, 1997).

### 3.1.2. Procedimento Geral de Análise das Entrevistas

Os registos áudio das entrevistas foram transcritos integralmente. A transcrição foi assegurada pelo investigador como forma de minimizar as distorções, que qualquer processo de transcrição sempre acarreta.

Seguidamente, procedeu-se à leitura exaustiva dos textos resultantes da transcrição<sup>5</sup> como preparação para os passos seguintes do processo.

Esses passos – relativos à análise do conteúdo das entrevistas – e que se caracterizam, genericamente, pela análise, triagem, categorização e codificação das unidades de conteúdo identificadas no texto foram realizados de acordo com as recomendações de alguns autores (Bardin, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1990; Ghiglione & Matalon, 1997; Lessard-Hébert *et al.*, 1994; Robson, 1993; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996) com maior destaque para os procedimentos propostos por Miles & Huberman (1994), já aqui descritos.

Assim, para cada uma das questões foram definidas «Categorias de Resposta», integradas nas «Categorias de Conteúdo» que, por sua vez, foram criadas com base nas questões colocadas e agrupadas por temas da entrevista, tal como se apresenta nos quadros 3.2, 3.3 e 3.4.

As grelhas de análise de conteúdo em que estas são ligadas às citações dos nove professores estagiários entrevistados podem ser consultadas, na íntegra, no Anexo III.

Os resultados assim obtidos, bem como as conclusões deles extraídas serão objecto de apresentação e reflexão nos capítulos seguintes deste trabalho.

---

<sup>5</sup> No Anexo II apresentamos os protocolos de duas das entrevistas que consideramos particularmente exemplificativas.

Quadro 3.2. Categorias de conteúdo e categorias de resposta relativos ao Tema A – Reflexões sobre o estágio pedagógico enquanto processo de formação reflexiva

<b>Categorias de Conteúdo</b>	<b>Categorias de Resposta</b>
CC1 – Momentos em que esteve presente a dimensão reflexiva, no âmbito das actividades de orientação e supervisão	CR1 – Reuniões semanais com o orientador da escola
	CR2 – Reuniões de avaliação formativa
	CR3 – Reuniões informais entre os estagiários
	CR4 – no final de cada aula de regência
CC2 – Moldes em que foi realizada a reflexão	CR1 – Reflexão conjunta sobre o decorrer das aulas
CC3 – Outros momentos do dia a dia em que a prática pessoal era questionada	CR1 – Sozinho em casa
	CR2 – No final de cada aula
	CR3 – Numa pausa da actividade
CC4 – Utilização de instrumentos promotores de uma prática reflexiva, no âmbito das actividades do estágio	CR1 – Nunca foram usados
	CR2 – Só no relatório final de estágio
CC5 – Reflexão individual e escrita sustentada por iniciativa própria	CR1 – Nunca foi feita
	CR2 – Não foi feita por falta de tempo
	CR3 – Pequenas notas sobre as aulas
	CR4 – Feita com regularidade

Quadro 3.3. Categorias de conteúdo e categorias de resposta relativos ao Tema B – Reflexões sobre o processo de construção do dossier de estágio

<b>Categorias de Conteúdo</b>	<b>Categorias de Resposta</b>
CC6 – Modo como foi construído o dossier de estágio	CR1 – Recolha de documentos ao longo do ano com organização no final
	CR2 – Organizado, sobretudo, no final do ano
CC7 – pessoas directamente envolvidas na construção do dossier de estágio	CR1 – Os professores estagiários
	CR2 – Familiares e amigos dos professores estagiários
	CR3 – Alguns orientadores
CC8 – Modo como os professores estagiários colaboraram na construção do dossier	CR1 – Todos os estagiários, em conjunto
	CR2 – Individualmente, no caso das regências
	CR3 – Entre os estagiários com distribuição de tarefas
CC9 – Fontes de consulta utilizadas na elaboração do dossier	CR1 – Dossiers de estágio de outros anos
	CR2 – Livros, vídeos, manuais escolares e internet
	CR3 – Sebentas e trabalhos realizados na universidade
	CR4 – Material fornecido por colegas da escola
CC10 – Materiais e recursos retirados de outros dossiers	CR1 – Adaptados de outros dossiers
	CR2 – Não foram utilizados

Quadro 3.4. Categorias de conteúdo e categorias de resposta relativos ao Tema C – Reflexões sobre o valor atribuído ao dossier de estágio

<b>Categorias de Conteúdo</b>	<b>Categorias de Resposta</b>
CC11 – Importância atribuída à elaboração do dossier, no contexto do estágio pedagógico	CR1 – Tem grande importância
	CR2 – Tem alguma importância
	CR3 – Sem grande importância
	CR4 – É-lhe atribuída demasiada importância
CC12 – Vantagens e aspectos positivos do dossier de estágio	CR1 – Importante elemento para consulta e orientação futuras
	CR2 – Obriga a organizar o trabalho
	CR3 – Registo do trabalho desenvolvido
	CR4 – Servirá para facultar a futuros estagiários
CC13 – Desvantagens e aspectos negativos do dossier de estágio	CR1 – Fraco elemento de avaliação
	CR2 – Não diz nada sobre o professor que se é
	CR3 – Sem lugar nos instrumentos de avaliação
	CR4 – Consome muito tempo
	CR5 – Sai caro em termos económicos
	CR6 – Promove atitudes de acomodação
	CR7 – Cria uma grande pressão
	CR8 – Contem elementos supérfluos
	CR9 – É um fardo a carregar
	CR10 – Não reflecte o trabalho desenvolvido
	CR11 – Não há critérios claros para a sua construção
	CR12 – É monótono e pouco criativo
CC14 – Sugestões para minimizar os aspectos negativos	CR1 – Clarificação da real importância do dossier, no contexto do estágio
	CR2 – Construção de um dossier mais informal
	CR3 – Maior presença/accompanhamento dos orientadores
	CR4 – Definição clara dos elementos a constar no dossier
	CR5 – Construção de um dossier menos extenso
	CR6 – Utilização e rentabilização dos dossiers construídos
	CR7 – Maior articulação entre os orientadores
CC15 – Sentimentos relativos ao dossier de estágio construído	CR1 – Orgulho pelo bom trabalho desenvolvido
	CR2 – Valeu a pena
	CR3 – Nenhum sentimento especial
CC16 – Quem fez a avaliação do dossier	CR1 – O dossier foi avaliado por todos os orientadores
	CR2 – Apenas alguns orientadores avaliaram o dossier
	CR3 – Apenas o orientador da escola avaliou o dossier
CC17 – Modo como foi feita a avaliação do dossier	CR1 – Avaliação de contornos desconhecidos
	CR2 – Avaliação de contornos pouco claros
	CR3 – Avaliação clara e bem definida

### 3.2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio

Esta segunda fase do estudo envolvia, durante o ano lectivo 2000/2001, a construção de um portfolio por parte dos professores estagiários de um núcleo de estágio de Biologia e Geologia, da Universidade de Évora, em substituição do tradicional dossier de estágio.

Os resultados desta fase seriam inferidos através dos dados recolhidos em entrevistas individuais com os diferentes estagiários e orientadores do núcleo, no final do ano lectivo, bem como da análise do conteúdo dos portfolios construídos pelos professores estagiários.

Assim, o trabalho relativo a esta fase começou antes do início do ano lectivo 2000/2001 com o estabelecimento de contactos com os possíveis professores estagiários e orientadores a envolver no estudo.

De entre os vários núcleos possíveis, limitámos a nossa prospecção inicial a dois deles: Redondo e Vila Viçosa. Na base desta decisão estiveram razões de proximidade e de relacionamento pessoal com os orientadores das escolas. Desenvolvemos, desde há cinco anos, a nossa actividade lectiva em Vila Viçosa e a vila do Redondo situa-se relativamente próxima da primeira. A amizade que nos une aos referidos orientadores, também eles envolvidos em projectos de dissertação na área da educação e, portanto, adicionalmente motivados para colaborar num trabalho deste tipo, parecia-nos ser um importante factor contributivo para o possível sucesso do trabalho a desenvolver.

Acabámos por centrar a nossa atenção no núcleo do Redondo. Pretendíamos que a observação a levar a cabo, apesar de poder ser considerada do tipo participante (Cohen & Manion, 1990), uma vez que em reuniões pontuais, ao longo do ano, actuaríamos como supervisores e reguladores do processo de implementação do portfolio, fôsse, ao mesmo tempo, tão distanciada quanto possível, causando um aumento mínimo possível de entropia num sistema já sobrecarregado de actores e fazendo recair sobre o orientador da escola a condução do processo no dia a dia do estágio.

O investigador pretendia, acima de tudo, assumir o papel que a instituição de formação poderia desempenhar na condução de um processo deste tipo e explorar as implicações dessa tomada de posição.

Admitimos, deste modo, que a opção por Vila Viçosa e o inevitável contacto próximo, diário, pessoal e informal entre o investigador e os professores estagiários

envolvidos no projecto iria, certamente, face à postura antes enunciada, contaminar os resultados da investigação. Ainda que admitíssemos que essa opção poderia, eventualmente, aumentar o grau de motivação e envolvimento dos professores estagiários no trabalho a desenvolver, poderia também, no extremo oposto, levar ao desenvolvimento por parte destes, de atitudes de maior descomprometimento e facilitismo em relação ao projecto a desenvolver. Foram estes riscos que quisemos excluir ao optarmos pelo núcleo do Redondo.

Os professores estagiários do núcleo da Escola Básica 2,3 S Dr. Hernâni Cidade do Redondo acolheram com entusiasmo a participação neste projecto. Como principais justificações para o referido entusiasmo apontaram o facto de reconhecerem que “nem tudo está bem” no actual modelo de estágio e também a oportunidade de darem o seu contributo a um “projecto inovador” que procura investigar potenciais caminhos para uma nova dinâmica de formação inicial.

Abrimos aqui um parêntesis na descrição dos procedimentos associados a esta segunda fase do estudo empírico para procurar caracterizar, sumariamente, os quatro professores deste núcleo de estágio, a que atribuímos, como forma de codificação, uma letra na sequência alfabética iniciada com a primeira fase do estudo.

Assim, sendo todos eles oriundos da chamada “área de influência” da Universidade de Évora, diríamos que apresentam entre si alguma heterogeneidade, resultante, acima de tudo, das diferentes idades e vivências de cada um.

O Professor Estagiário J, com 36 anos idade entrou no curso de formação inicial de professores de Biologia e Geologia depois de já ter terminado um outro curso de nível universitário e chega ao estágio pedagógico já com alguns anos de experiência profissional como professor provisório, durante os quais desempenhou, nas escolas por onde passou, vários cargos pedagógicos e administrativos. Esta experiência resulta da habilitação própria e suficiente para leccionar nos grupos 4º e 11ºB que lhe era conferida pelo anterior curso e constituiu um factor decisivo para a opção pelo curso de Ensino de Biologia e Geologia.

Para o Professor Estagiário K, com 25 anos, sem qualquer experiência profissional antes do estágio, o Curso de Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia constituiu uma primeira opção, resultado de um gosto pela Biologia e sobretudo pela Geologia, que vinha dos seus tempos do ensino secundário e cujo

desenvolvimento muito se deveu à “sabedoria, humanidade e formação” dos seus professores de então.

O Professor Estagiário L, com 31 anos de idade, iniciou a sua actividade profissional com uma experiência de ensino como professor provisório de Educação Física, logo após a conclusão do ensino secundário. O serviço militar obrigatório, que cumpre logo de seguida, leva-o a permanecer no exército, como contratado, durante alguns anos. Ainda nas fileiras do exército, e depois de ter passado por um outro curso, que não concluiu, no Instituto Politécnico de Beja, ingressa no presente curso da Universidade de Évora, mercê do gosto pela área das ciências, sobretudo da Geologia, que sempre o acompanhou.

Para o Professor Estagiário M, com 28 anos de idade, o presente curso constituiu uma segunda opção, uma vez que não tinha média suficiente para entrar num outro curso que ambicionava. O gosto pelo ensino, em particular, pelo ensino das ciências nasceu de relação de proximidade que estabeleceu com os elementos de um núcleo de estágio de Biologia e geologia em formação na escola que frequentava durante o seu ensino secundário. Este professor não possuía experiência profissional antes do estágio pedagógico.

Voltando à descrição dos procedimentos, uma vez obtido o acolhimento dos professores estagiários, e estando o orientador da escola na disposição de acolher o projecto, o passo seguinte traduzir-se-ia na procura de igual acolhimento por parte dos restantes orientadores (pedagógico, da Biologia e da Geologia) ligados ao núcleo em causa. Todos os orientadores manifestaram a sua disponibilidade para colaborar.

Finalmente, procurámos obter a necessária autorização para implementação do projecto junto da Comissão de Estágios de Biologia e Geologia da Universidade de Évora, bem como do Conselho Coordenador dos Estágios Pedagógicos da mesma universidade.

Uma vez obtido o parecer positivo destes organismos estavam reunidas as condições para se iniciar o trabalho de campo desta segunda fase do estudo.

### 3.2.1. O Portfolio

O desenvolvimento do portfolio – faceta fundamental do trabalho que nos propúnhamos desenvolver – veio a revelar-se, talvez por essa razão, como aquela que nos exigiu mais atenção e cuidado.

O portfolio entrou no programa de formação como substituto do tradicional dossier de estágio.

Partimos do pressuposto que a simples substituição do dossier pelo portfolio traria um aumento mínimo de entropia ao “sistema estágio”, concorrendo para uma melhor aceitação do projecto por parte dos professores estagiários e orientadores directamente nele envolvidos.

Também fomos guiados pelos estudos de Sá-Chaves (2000a), em que os portfolios “*constituem uma derivação dos dossiers de estágio e/ou diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e objecto primordial de avaliação no final do processo individual de formação*” (p. 21).

Pareceu-nos ainda ser esta a forma mais natural de fazer a abordagem a esta temática uma vez que dossier e portfolio representam, nas palavras de Idália Sá-Chaves (2000a) e de modo que pensamos paradigmático, duas formas muito diferentes de encarar a avaliação e o ensino-aprendizagem, representando o primeiro uma racionalidade redutora, simplista e de cariz tecnicista e instrumental, em claro declínio, à qual se contrapõem as novas hipóteses de formação inerentes ao segundo e cujas diferenças a mesma autora tão bem explicita ao confrontar as perspectivas subjacentes a uns e outros nos diferentes enfoques possíveis:

- *Enfoque avaliativo/enfoque formativo*: a um objectivo final de julgamento com vista à avaliação, previsto nos *dossiers* ou relatórios de estágio, contrapõe-se nos portfolios um objectivo permanente de carácter formativo que, capturando a complexidade do processo de formação vivido pelo formando e, fazendo-o de forma contextualizada, permite ao observador compreender, na estrutura temporal e ecologicamente determinada, cada parcela de evidência que possa constitui-se como centro de interesse para o próprio processo.



- *Enfoque esporádico/enfoque continuado*: a uma análise pontual e esporádica que nada elucida sobre os antecedentes e os consequentes dos factos que se procuram observar contrapõe-se no portfolio reflexivo a possibilidade de capturar dinâmicas de flutuação do crescimento do saber pessoal do formando.
- *Enfoque descritivo/enfoque reflexivo*: a uma organização de processo sustentada pela descrição exaustiva (...) que gera normalmente um elevado grau de dispersão semântica e consequente impossibilidade de encontro de sentido contrapõe-se no *portfolio* uma lógica reflexiva que, no formando, pode passar pelos níveis, sucessivamente mais elevados, de narração de episódios epistemicamente relevantes, reflexão sobre os factos narrados nos episódios e reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão.
- *Enfoque selectivo/enfoque compreensivo*: a uma selecção de informação e de documentos identificados com as *melhores* representações dos *skills*, das destrezas, competências e atitudes contrapõe-se uma outra que lhes acrescenta as dificuldades e os erros, as tentativas falhadas (medidas de esforço) e os medos, os constrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos, enfim, a carga de afectos e de (des)afectos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais do formando e do formador.

Nem tudo no dossier serão aspectos negativos, e tudo o que de bom pudermos encontrar nele, pode e deve ser transferido para o portfolio.

Deste modo, o “confronto” entre dossier e portfolio, que constitui um dos pontos de partida para o nosso estudo, rapidamente se revela redutor e até mesmo enganador. Não só um e outro representam, como já foi explanado, racionalidades, paradigmas e concepções de ensino-aprendizagem muito diferentes, como o portfolio parece ter potencialidades – que aqui procuramos explorar – para ocupar, num processo de formação inicial de professores, um lugar que jamais poderia caber ao dossier.

Com o desenvolvimento do trabalho, rapidamente percebemos que a simples substituição do dossier de estágio pelo portfolio não seria possível, uma vez que a

entrada em cena deste último implicava, entre outros aspectos, alterações ao nível dos instrumentos de avaliação utilizados.

Assim, na etapa de implementação desta segunda fase do estudo foi necessário dar particular atenção a três aspectos relevantes.

Em primeiro lugar, a não existência, a nível nacional, de qualquer tipo de experiência que conjugue, com a profundidade que pretendíamos, o tipo de portfolio que íamos estudar e o processo de formação inicial de professores durante o estágio pedagógico, levou-nos a procurar referências no estrangeiro, em particular nos Estados Unidos da América, reconhecida pátria do chamado “*portfolio movement*”, num processo que descrevemos mais adiante.

Este processo de procura levou-nos a adoptar como principal referência o portfolio do “*BEST Program*” do Departamento de Educação do Estado do Connecticut, com base no qual foram criadas as orientações específicas para a construção do portfolio, reunidas num “guião” que foi distribuído aos professores estagiários envolvidos, no início do ano lectivo (ver Anexo VI).

Em segundo lugar, e como pretendíamos que o portfolio estivesse ligado a um “perfil de desempenho”, uma vez que as novas orientações do INAFOP apontam no sentido de uma formação que procure a consecução desse perfil, verificámos que ainda não existia um “perfil de desempenho” único a demonstrar pelos professores estagiários<sup>1</sup>.

Assim, enquanto o orientador da escola utilizava como referência o “Perfil de Competências do Professor dos Ensinos Básico e Secundário –Competências que o Professor Estagiário Deve Demonstrar no Final do Estágio Pedagógico” da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), o orientador pedagógico tinha como instrumento de avaliação o “Instrumento de Avaliação Sumativa do Estágio Pedagógico Integrado na Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia – Área das Ciências da Educação do Departamento de Pedagogia e Educação” da Universidade de Évora, correspondente a um perfil de desempenho consideravelmente distinto do primeiro. Os orientadores científicos da Biologia e da Geologia, por seu lado, não utilizam como referência nenhum destes dois documentos, nem nenhum outro diferente destes.

---

<sup>1</sup> Tal como estava previsto no nº2 do artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, este vazio veio muito recentemente a ser preenchido pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, que estabelece o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Está ainda prevista, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência.

Tal situação, que já nos parece difícil de aceitar e compreender nos moldes tradicionais, é claramente incompatível com um portfolio em que os professores em formação devem demonstrar as suas capacidades relativamente a *um* [itálico nosso] perfil de competências. Assim, em colaboração com os orientadores do núcleo de estágio envolvidos no projecto, desenvolvemos um novo e único perfil de competências ou perfil de desempenho (ver Anexo VII) que servisse os interesses do nosso estudo. O documento foi entregue aos professores estagiários o mais cedo possível, ainda durante o 1º Período, por forma a poder, em tempo útil, orientar o seu trabalho.

Por fim, e como consequência directa da criação de um novo “perfil de desempenho” foi criado um instrumento de avaliação do portfolio em articulação com este perfil, e que pode ser consultado no Anexo VIII deste trabalho.

Quanto ao desenvolvimento do portfolio, após uma exaustiva pesquisa na internet no sentido de identificar e seleccionar possíveis modelos a seguir, acabámos por limitar o nosso leque de escolhas possíveis a três modelos, correspondentes aos programas de formação inicial de professores de três estados dos Estados Unidos da América: Connecticut, Califórnia e Carolina do Norte. Apesar de o modelo do Connecticut ser aquele que à partida resultava mais atraente para adopção, tentámos ainda o estabelecimento de contacto pessoal com responsáveis por cada um dos três programas, aspecto que considerávamos fundamental para a obtenção de informação detalhada, o que veio mais tarde a verificar-se como sendo uma preocupação pertinente.

Assim, conseguimos estabelecer com Larry Brown, *Teacher in Residence* do *Connecticut State Department of Education* e um dos responsáveis pelo *BEST Science Portfolio Assessment Program*, um contacto pessoal que nos permitiu obter toda a documentação necessária sobre o estudo e adopção do programa, bem como o esclarecimento das dúvidas que iam surgindo, sempre com inestimável simpatia e prontidão.

Para além da sua reputação, o aspecto deste modelo que tornava a sua adopção, como já referimos, mais atraente, era a aparente fácil transposição dos seus elementos chave para a realidade da formação inicial que pretendíamos investigar. Todo o trabalho dos professores iniciantes é guiado pelos *standards* definidos pelo departamento de educação, o que poderá equivaler ao nosso “perfil de desempenho” e o portfolio incide sobre uma unidade didáctica que poderá corresponder a uma das “regências” dos professores estagiários.

Ainda assim, e porque tão importante como adoptar um modelo a seguir é adaptá-lo à nossa realidade, para a elaboração das orientações para a construção do portfolio pelos professores estagiários, foram também tidos em linha de conta os seguintes documentos:

- As orientações para a construção dos portfolios dos professores em formação através do *The California Formative Assessment & Support System for Teachers* do *California Department of Education, California Commission on Teacher Credentialing* e *California State University*;
- O modelo de portfolio proposto por Wyatt III e Looper (1999) no livro *So you have to have a portfolio: a teacher's guide to preparation and presentation*;
- O Perfil de Competências do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (Competências que o Professor Estagiário deve demonstrar no final do Estágio Pedagógico) da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA);
- O Instrumento de Avaliação Sumativa do Estágio Pedagógico Integrado na Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia – Área das Ciências da Educação do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

### **3.2.1.1. Modelo Seguido – *BEST Program* do *Connecticut SDE***

As orientações para a construção do portfolio que desenvolvemos no âmbito deste estudo foram, assim, adaptadas, sobretudo, das seguidas pelos professores de ciências em formação, ou seja, na procura da sua certificação para o ensino, no estado do Connecticut (Estados Unidos da América) segundo o *Beginning Educator Support and Training (BEST) Program* do *Connecticut State Department of Education*.

O *BEST Program* foi recentemente considerado pela *Education Week*, na sua edição de 2000 do relatório *Quality Counts*, como o melhor programa de formação inicial de professores a nível dos Estados Unidos e recebeu no mesmo ano o prémio “*Outstanding Innovation in Education*” atribuído pela *The Education Commission of*

*the States*, uma organização que congrega líderes de organizações educacionais, legisladores e governantes de todo o país.

### **História do *BEST Program***

Numa altura em que se assiste, nos Estados Unidos da América, a um intenso movimento de reforma do ensino e da formação de professores, o estado do Connecticut assume-se como um pioneiro desse movimento, com um esforço contínuo e concertado que começou à cerca de vinte anos:

While more than 25 states – including many NCTAF [National Commission on Teaching & America’s Future] partners – have enacted legislation in recent years to improve teacher education, recruitment, certification, induction, and professional development, no state has yet pursued a teaching quality agenda that is as comprehensive, proactive, and long-term as Connecticut’s. For the past 20 years, Connecticut has taken a comprehensive approach to education reform that has emphasized investments in the quality of teaching and system-wide learning through educating relevant constituencies about the reform measures being implemented and through the collection and analysis of data about the effectiveness of the policies. (Darling-Hammond, 2000, p.2)

Em meados dos anos 80 o estado do Connecticut concentrou a sua agenda educacional na promoção de padrões mais elevados de qualidade para os seus professores e alunos.

Em 1986 o *The Education Enhancement Act* determinava, para os professores, o aumento dos padrões de exigência na sua formação e certificação, bem como um aumento dos seus salários para níveis competitivos com outras profissões. Esta “*balanced equation*” entre maiores salários e maiores níveis de exigência foi considerada determinante para atrair para as escolas do Connecticut os educadores mais qualificados, como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Com efeito, veio a verificar-se que o aumento dos padrões de exigência atraiu, em vez de desencorajar, os candidatos melhor qualificados (Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001a).

O *BEST Program* foi criado em 1989, o portfolio entrou em cena em 1993 e até 1997 cerca de 1600 professores tinham construído um portfolio como parte do seu

processo de certificação. No ano lectivo 1995/96 mais de 20% (cerca de 8000) dos professores já formados e administradores escolares de todo o estado tinha recebido treino específico para colaborar como orientadores e supervisores dos professores em formação ou para fazer a análise e avaliação dos portfolios (Lomask *et al.*, 1995; Sergi, 1997).

No ano lectivo 1999/2000, foram apresentados portfolios por 157 professores iniciantes de ciências (Lomask *et al.*, 2001).

No ano 2000, a quase totalidade dos novos professores no estado do Connecticut estavam a desenvolver o seu portfolio (Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001a).

O programa tem previstas alterações graduais, que continuam a aumentar os padrões de exigência, até 2003, prevendo-se que, nessa altura, cerca de 80% dos professores activos do estado tenham, de uma maneira ou de outro, sentido a sua influência (Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001a).

Este programa beneficiou da experiência ganha com o anterior *Stanford Teacher Assessment Project* e do trabalho desenvolvido em conjunto pelo Departamento de Educação e a Universidade de Pittsburgh para a *National Board for Professional Teaching Standards* (Lomask *et al.*, 1995).

### **Caracterização do *BEST Program***

Segundo Wilson, Darling-Hammond & Berry (2001a), o estado do Connecticut foi o primeiro, a nível dos Estados Unidos, a requerer o desenvolvimento de um portfolio por parte dos professores iniciantes. Uma medida que, na opinião dos mesmos autores, se revelou bastante benéfica:

This aspect of the teacher policy reform has been particularly beneficial. Mentors, assessors, and beginning teachers overwhelmingly agree that the process helped them to develop a common language, to improve their professional knowlwdge and skill, and to deepen their capacities to reflect on their practice.”(p. 6)

E embora hoje sejam muitos os estados nos Estados Unidos em que, de alguma forma, o portfolio faz parte do programa de formação dos novos professores, este estado é ainda o único (outros se preparam para o seguir) a fazer depender a certificação dos

professores para o ensino nas suas escolas exclusivamente da apresentação e discussão de um portfolio no final do programa de formação (Jacobson, 1997; Larry Brown, comunicação pessoal). Também a *National Board for Professional Teaching Standards* faz depender a sua certificação da apresentação de um portfolio, mas tal acontece a nível nacional, num nível acima da certificação estadual e com carácter voluntário.

O *BEST Program* foi desenhado, segundo Sergi (1997), para cumprir três grandes objectivos:

- *Potenciar a aprendizagem dos alunos através do melhoramento das práticas de ensino.* São atribuídos orientadores (*mentors*) aos professores iniciantes que fornecem apoio e orientação nas práticas lectivas. Para além disso os professores em formação passam por seminários e *workshops* desenhados para aumentarem os seus conhecimentos pedagógicos e de conteúdos;
- *Fornecer dados válidos e fiáveis que ajudem a tomar decisões de certificação;* As capacidades dos professores iniciantes são avaliadas através da observação de aulas e, durante o segundo ano do programa, estes desenvolvem um portfolio que documenta o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos durante uma unidade lectiva;
- *Promover o desenvolvimento profissional dos educadores experientes.* Os professores com certificação profissional tem inúmeras oportunidades de participar em *workshops* com vista à sua formação para desempenhar os papéis de professores cooperantes, orientadores e assessores, bem como para melhorarem a sua própria prática profissional.

### **Destinatários do *BEST Program***

Após a conclusão da parte curricular dos seus cursos e depois de obterem aprovação num exame de pedagogia da sua área específica de ensino (PRAXIS II) os professores iniciantes obtém um licença provisória ("*initial*" *license*) de ensino enquanto passam pelo programa de formação com duração de dois anos (extensível a três se o professor não completar com sucesso o programa nos dois primeiros anos). No primeiro ano é atribuído ao professor um orientador (*mentor*) ou equipa de orientadores responsáveis pelo acompanhamento e observação de aulas. A avaliação das observações

feitas é aferida através do *Connecticut Competency Instrument*, uma grelha elaborada tendo em conta o perfil de competências (*Professional Teaching Standards*) do estado do Connecticut. O portfolio é desenvolvido durante o segundo ano.

O portfolio e os vídeos com excertos de aulas entregues pelo professor em formação são avaliados por assessores do *Connecticut Department of Education* (Archer, 2000b), professores destacados para o *BEST Program*, qualificados e treinados para o efeito<sup>2</sup>. Esta avaliação envolve sempre a realização de uma entrevista entre estes e o professor que apresentou o portfolio.

Os portfolios são classificados numa escala de um a quatro. A obtenção de dois ou mais valores no portfolio permite ao professor obter a “*provisional license*”, válida por um período de até oito anos, durante os quais os professores devem também frequentar cursos de formação de modo a poderem aspirar ao nível mais elevado de certificação, a *professional license* (Archer, 2000a).

Os professores que obtenham uma classificação abaixo de dois podem recorrer a um terceiro ano do programa para refazerem o seu portfolio. Contudo, se voltarem a falhar, tal significa que o candidato não poderá voltar a ensinar nas escolas públicas do estado do Connecticut (Archer, 2000a).

### **O Portfolio do *BEST Program***

O portfolio do *BEST Program* dá aos professores em formação não só a oportunidade de documentarem o seu ensino, mas, também, lhes permite reflectir sobre a sua prática e, assim, melhorá-la. Como referem Van Wageningen & Hibbard (1998), “*teachers and administrators in Connecticut are developing portfolios that are not only powerful professional development tools, but also often serve as substitutes for formal observation and evaluation*” (p. 26).

Segundo Lomask *et al.* (1995) os portfolios foram escolhidos por três razões:

- O desenvolvimento de um portfolio promove uma rica experiência de aprendizagem. O professor deve envolver-se em discussões com os seus

---

<sup>2</sup> Nos Estados Unidos, apenas os estados do Connecticut e de Nova York possuem nos seus programas de formação avaliadores independentes, treinados pelo estado e que não trabalham nas escolas como professores ou administradores (Jerald & Boser, 2000).



colegas e orientadores e na sua reflexão escrita transformar ideias vagas em conceitos claros;

- Os portfolios abarcam muitos aspectos do trabalho do professor. Eles permitem aos professores registar as ocorrências do dia a dia, recolher e analisar o trabalho dos alunos ao longo do tempo e descrever as mudanças que ocorreram nas suas próprias práticas;
- Os portfolios tem múltiplas aplicações. Para além do seu uso na obtenção da certificação, os professores podem usá-los para procurar colocação, pedir ajuda ou partilhar experiências com o seus colegas e como instrumento promotor do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional ao longo da carreira.

Segundo Wilson, Darling-Hammond & Berry (2001b), os professores iniciantes consideram a construção do portfolio mais exigente que o sistema anteriormente em uso, mas referem-se com orgulho profissional à forma determinada como encaram as novas exigências:

“I think it is a good idea. I think it is a huge hurdle, but I definitely think the requirements for teachers need to be tighter. The expectations need to be raised because I think there are, with no doubt, teachers in this building who could not do a portfolio, even if they were given the entire year. I have no problem stepping up to the plate and doing it. (p. 17)

“All the video and the state regulations add a lot of pressure, I think. I understand why. I think too many times that once people get the job, than they think “this is it”, and you know it is students who are suffering....Actually, it is hard to reflect on your teaching. You don't necessarily see yourself in the same light as others do, looking on.” (p. 17)

“I understand the premise behind (the portfolio)....I really do. Most states don't do it, and I have to applaud Connecticut for really caring about their teachers, caring about their students education. But like I said, it is very difficult.” (p.17)

As orientações para a construção do *Science Teaching Portfolio* foram desenhadas de modo a que os professores iniciantes possam demonstrar os seus conhecimentos específicos, capacidades e aptidões que são representados pelo perfil de competências – *Professional Teaching Standards*.

No caso das ciências, os *Science Professional Teaching Standards* foram desenvolvidos tendo por base vários projectos e iniciativas, como o *Project 2061* (da *American Association for the Advancement of Science*), *Scope, Sequence and Coordination* (*National Science Teacher Association*) e *National Science Education Standards* (*National Research Council*).

Estes *standards* são, portanto, desenvolvidos tendo em conta as práticas recomendadas pelas mais actuais investigações no domínio do ensino das ciências. Aplicam-se a todos os professores de ciências nas diferentes fases das suas carreiras e, não se referindo a competências no sentido “técnico” do termo, são desenvolvidos com os seguintes objectivos (Lomask *et al.*, 1995):

- Oferecem uma clara e coerente visão do ensino;
- Reflectem o ensino como um processo de aprendizagem contínua;
- Aplicam-se às diferentes populações de alunos e professores;
- Conduzem a estilos de ensino flexíveis e ricos em recursos;
- Reflectem os esforços de reforma das escolas a nível local e nacional.

Uma importante implicação da definição de *standards* é a clarificação do que se entende por bom ensino. Esta foi uma das preocupações das comissões envolvidas na definição desses *standards* e na base deste trabalho estiveram, com particular destaque, as dimensões do conhecimento prático dos professores, propostas por Lee Shulman em 1986.

O portfolio, que incide sobre uma unidade de ensino escolhida pelo professor em formação de entre as que vai leccionar durante o seu estágio, está organizado à volta de quatro grandes tarefas (*tasks*), correspondendo a cada uma orientações precisas a cumprir e documentação a apresentar. Descrevemo-los de seguida, de modo sumário:

- *Task I: Describe a unit of inquiry science learning.* Corresponde à planificação de uma unidade didáctica com 8 a 10 horas de aulas. Prevê a apresentação, no portfolio, da planificação elaborada e dos materiais produzidos para uma aula. Para além de uma introdução à unidade, devem ser apresentados os diários de aula (*daily logs*) produzidos para todas as aulas dessa unidade.
- *Task II: Describe students' science explorations.* Prevê a apresentação de quatro excertos de gravações vídeo relativas a dois tipos de actividades: *Science, Technology and Society (STS) inquiry activity* e *lab inquiry activity*. Estes

excertos devem ser particularmente exemplificativas do envolvimento e aprendizagem dos alunos neste tipo de actividades de exploração. Para além dos excertos de gravações devem ser adicionados os comentários do professor em formação relativos às referidas actividades.

- *Task III: Evaluate students' learning.* Prevê a apresentação dos trabalhos relativos às actividades antes documentadas em vídeo, assim como outros documentos de avaliação, desenvolvidos por dois alunos da turma com diferentes níveis de aproveitamento. Devem também ser especificados os critérios e instrumentos de avaliação utilizados. Conjuntamente, deve ser apresentada uma reflexão do professor sobre as aprendizagens dos referidos alunos.
- *Task IV: Evaluate the quality of your teaching.* Prevê a apresentação de um comentário final do professor sobre a qualidade do seu ensino durante a unidade em causa.

### **3.2.1.2. O Portfolio do Nosso Estudo**

Tendo como base o modelo descrito, procurámos que a reflexão e documentação relativa à regência sumativa dos professores estagiários a apresentar no portfolio, se aproximasse, com as necessárias adaptações, do previsto nas quatro tarefas atrás descritas. Tivemos ainda em linha de conta, os restantes documentos já enunciados para estruturar o portfolio do presente estudo.

Como se pode ler nas orientações fornecidas aos professores estagiários (ver Anexo VI), o portfolio é um instrumento com uma natureza dinâmica, promotora de uma personalização da sua estrutura e dos itens a incluir. Contudo, quando usado nos contextos de formação inicial de professores torna-se fundamental a clara definição de um corpo fundamental do portfolio a que todos os professores estagiários devem obedecer. Tal não impede que estes incluam no seu portfolio outros itens não especificados, demonstrativos dos seus interesses, aptidões ou experiências e que contribuam para o enriquecimento do mesmo. A personalização do portfolio não só é permitida, como é recomendada.

Assim, considerámos que a estrutura geral do portfolio deveria obedecer aos seguintes itens:

### **1. Nota introdutória**

Contexto em que o portfolio foi produzido (espaço e tempo), descrição geral do mesmo e finalidades da sua construção.

### **2. Reflexão autobiográfica**

Reflexão sobre os momentos mais significativos dos percursos pessoais e profissionais dos professores estagiários. Quais os caminhos que o trouxeram até aqui e porquê.

### **3. Filosofia de ensino (*philosophical statement*)**

Reflexão sobre a visão pessoal do ensino do professor em formação. O modo como se posiciona relativamente ao papel do professor, ao papel do aluno, ao modo como os alunos aprendem. Num contexto mais amplo, o que é para o professor a educação e qual o seu papel.

O modo como os posicionamentos anteriormente definidos e as características pessoais influenciam a forma de estar na sala de aula. O que o professor espera que os seus alunos aprendam consigo. Como identifica e encara as dificuldades dos alunos e como adapta o seu ensino a todos os alunos.

A filosofia de ensino deve dar resposta a todas estas questões, bem como a outras que o professor considere importantes para o caracterizar enquanto professor em toda a sua dimensão. O professor estagiário não deve considerar nenhuma das suas facetas ou aptidões como vulgares, rotineiras ou desinteressantes. São todas elas que, no conjunto, fazem dele um professor único.

### **4. Objectivos a curto, médio e longo prazo**

Reflexão sobre os objectivos que o professor estagiário se propõe alcançar, a curto, médio e longo-prazo, para o seu desenvolvimento enquanto professor e enquanto

pessoa. Quais os principais desafios que prevê enfrentar no seu desenvolvimento pessoal e profissional e como conta actuar perante eles.

## **5. Prática pedagógica**

### **5.1. Planificação de uma subunidade didáctica (Regência)**

O professor estagiário deve, neste ponto: seleccionar uma das possíveis subunidades (regências); seleccionar uma turma em que será leccionada a subunidade; caracterizar os alunos da turma seleccionada; manter um diário dos acontecimentos da aula e da aprendizagem dos alunos;

### **5.2. Análise da qualidade do ensino**

O professor estagiário deve, neste ponto: gravar em vídeo uma aula “normal”; gravar em vídeo uma aula em que seja desenvolvido trabalho experimental ou de grupo; analisar a qualidade da aprendizagem dos alunos nestes dois tipos de aulas; analisar a eficácia do seu ensino, baseando-se na aprendizagem dos alunos; descrever os aspectos do seu ensino que gostaria de melhorar.

### **5.3. Análise da aprendizagem dos alunos**

Recolher todo o trabalho desenvolvido por dois alunos da turma durante a unidade; analisar os progressos na aprendizagem destes alunos.

## **6. Relacionamento com a comunidade escolar**

### **6.1. Relacionamento com os alunos**

### **6.2. Relacionamento com o núcleo de estágio**

### **6.3. Relacionamento com pais e encarregados de educação**

### **6.4. Relacionamento com os restantes elementos da comunidade escolar**

Reflexões, apropriadamente documentadas, sobre o grau de integração, relacionamento e envolvimento com cada um dos grupos acima definidos. O relacionamento com os pais e encarregados de educação deve ser encarado no âmbito do trabalho desenvolvido no acompanhamento de uma Direcção de Turma.

## 7. Dados Adicionais

Nesta categoria podem ser incluídos itens não especificados nas restantes categorias, e que o professor em formação considere poderem contribuir para o enriquecimento do seu portfolio. Podem ser apresentadas evidências de, por exemplo: experiências profissionais prévias (relacionadas ou não com o ensino); cursos, *workshops* ou acções de formação frequentados; trabalho associativo ou voluntário desenvolvido; participações em conferências, seminários, palestras, etc.; associações profissionais ou científicas a que pertence; trabalhos publicados.

Para cada ponto foram definidas orientações específicas (ver Anexo VI) sobre a documentação a apresentar, exemplos de questões para reflexão, assim como as competências do professor susceptíveis de serem demonstradas ou discutidas através desse ponto.

### 3.2.2. Procedimento Geral de Análise dos Portfolios

A análise dos portfolios desenvolvidos pelos professores estagiários no âmbito desta investigação incidiu sobre dois aspectos principais.

Por um lado, procurámos investigar em que medida foram seguidas e cumpridas as orientações relativas aos itens a incluir no portfolio.

Por outro lado, procurámos analisar as reflexões desenvolvidas pelos professores em formação, ao longo do portfolio. Assim, depois de lançarmos um olhar sobre a sua reflexão autobiográfica e filosofia da ensino, passámos à análise dos diários de aula e das restantes reflexões apresentadas no portfolio à luz dos três níveis de lógica reflexiva, propostos por Sá-Chaves (2000a) (ver Capítulo 2, ponto 2.1): (i) narração de episódios epistemicamente relevantes, (ii) reflexão sobre os factos narrados nos episódios, (iii) reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções. A análise foi feita de modo a identificar excertos dos textos produzidos pelos professores estagiários que pudessem ser associados a cada um dos referidos níveis de reflexão.

### 3.2.3. A Entrevista

Tendo em conta as implicações do uso de entrevistas numa investigação deste tipo, já descritas em relação às realizadas na primeira parte do estudo, optámos, nesta segunda parte, por uma entrevista semi-estruturada com um grau de estruturação mais baixo, na procura de respostas mais abertas.

Perante a ausência de estudos aprofundados que procurem investigar o impacto do modelo de portfolio seguido neste trabalho (*BEST Science Teaching Portfolio*) junto dos professores em formação, utilizámos como referência os trabalhos de Borko *et al.* (1997), em que se procura investigar as implicações do uso de portfolios num programa de formação inicial de professores no estado do Colorado, também nos Estados Unidos da América, e que apresenta grandes semelhanças estruturais e processuais com o modelo por nós adoptado (ver Capítulo 2, ponto 6.2).

Assim, com base no referido estudo, o investigador definiu alguns tópicos gerais que serviriam de orientação ao desenrolar das entrevistas por ele conduzidas:

- Benefícios (implicações positivas) do projecto de desenvolvimento do portfolio;
- Custos (implicações negativas) e pontos fracos do projecto de desenvolvimento do portfolio;
- Aspectos facilitadores do processo de desenvolvimento do portfolio;
- Obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio;
- Sugestões para a melhoria do projecto;
- Importância do trabalho desenvolvido;
- Balanço global do projecto.

As entrevistas aos professores estagiários foram realizadas no dia 15 de Junho de 2001, três semanas depois da data em que se realizou a reunião final de avaliação da Comissão de Estágios de Biologia e Geologia. As gravações, que foram realizadas a nível individual, estando presentes apenas o entrevistador e o entrevistado, decorreram nas instalações da escola a que o núcleo estava ligado. A entrevista ao Orientador da Escola foi realizada no mesmo dia e nas mesmas condições. A entrevista ao Orientador Pedagógico foi realizada no dia 17 de Outubro de 2001, no gabinete do mesmo, nas instalações do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

### 3.2.4. Procedimento Geral de Análise das Entrevistas

Foram aplicados os procedimentos de análise de conteúdo da entrevista já descritos para as entrevistas relativas à primeira fase do estudo empírico.

Assim, com base nas respostas obtidas foram definidas «Categorias de Resposta», integradas nas «Categorias de Conteúdo» que, por sua vez, foram criadas com base nos tópicos gerais definidos para a condução da entrevista, tal como se apresenta no quadro 3.5.

As grelhas de análise de conteúdo relativas às entrevistas aos quatro professores estagiários podem ser consultadas, na íntegra, no Anexo V.

Os resultados assim obtidos, bem como as conclusões deles extraídas serão objecto de apresentação e reflexão nos capítulos seguintes deste trabalho.

Quadro 3.5. Categorias de conteúdo e categorias de resposta relativos às entrevistas da segunda fase: projecto de desenvolvimento do portefólio

<b>Categorias de Conteúdo</b>	<b>Categorias de Resposta</b>
CC1 – Benefícios (implicações positivas) do projecto de desenvolvimento do portefólio	CR1 – Oportunidade para a reflexão sobre os vários aspectos da prática
	CR2 – Relação custo/benefício positiva
	CR3 – Permite uma avaliação mais autêntica
	CR4 – Mais representativo do trabalho do professor que o tradicional dossier
CC2 – Custos (implicações negativas) e pontos fracos do projecto de desenvolvimento do portefólio	CR1 – Consome muito tempo e energia
	CR2 – Limitações de recursos inerentes à própria escola
	CR3 – Grelha de avaliação distribuída tardiamente
CC3 – Aspectos facilitadores do processo de desenvolvimento do portefólio	CR1 – Documentação fornecida
	CR2 – Apoio do orientador da escola
	CR3 – Apoio dentro do grupo de estágio
CC4 – Obstáculos ao processo de desenvolvimento do portefólio	CR1 – Falta de apoio dos orientadores da universidade
	CR2 – Limitações de tempo na fase final
	CR3 – Falta de referências (portefólios já construídos)
	CR4 – Falta de apoio do investigador
CC5 – Sugestões para a melhoria do projecto	CR1 – Dar mais tempo para o portefólio no final do ano
	CR2 – Fazer incidir o portefólio sobre uma unidade desenvolvida mais cedo
	CR3 – Incluir um menor número de aulas no portefólio
	CR4 – Fornecer exemplos de portefólios já construídos
	CR5 – Rever os itens a incluir
	CR6 – Haver maior coordenação entre os orientadores
CC6 – Balanço global do projecto	CR1 – Balanço positivo



# 4

---

## **Apresentação e Análise dos Resultados**

# 1. Primeira Fase do Estudo:

## Formação Reflexiva/Dossier de Estágio

Fazemos de seguida a apresentação e análise dos resultados obtidos nesta primeira fase do estudo. Com o objectivo de estruturar e facilitar esta apresentação mantemos a separação dos resultados de acordo com os três grandes temas definidos para a entrevista.

### 1.1. Estágio Pedagógico e Formação Reflexiva

Quanto aos momentos identificados pelos professores estagiários em que, no âmbito das actividades do estágio, esteve presente a dimensão reflexiva, todos os entrevistados destacam as reuniões semanais do grupo de professores estagiários com o orientador da escola, alturas em que era feita uma reflexão conjunta sobre o decorrer das aulas e das restantes actividades:

“...Semanalmente juntávamo-nos com o orientador da escola, reflectíamos sobre as aulas, que normalmente (quase sempre) eram as aulas de regência porque era quando, normalmente, todos íamos assistir...e pronto, o orientador punha-nos questões pertinentes, dava-nos algumas dicas para melhorar, etc...(...) nós também reflectimos sobre o nosso próprio desenvolvimento durante a aula e, basicamente, era só...” (Professor Estagiário I, CC2, CR1)

Para além das reuniões semanais parece haver outros momentos em que estagiários e orientador, sobretudo da escola, se reúnem para reflectir sobre o decorrer das aulas: Tal acontece, como referem dois estagiários, após aulas de regência de avaliação sumativa que são assistidas pelo segundo:

“...Depois [nas regências sumativas] essa reflexão passou a ser feita no final de cada aula de regência que era assistida...” (Professor Estagiário D, CC1, CR4)

O momento da realização das reuniões de avaliação formativa, sensivelmente a meio do ano lectivo, foi também identificado por dois professores estagiários como um momento de reflexão.

Sendo estes os momentos mais formais em que a dimensão reflexiva é reconhecida pelos professores estagiários, parecem assumir um importante papel, como contributos para a reflexão, as reuniões mais informais realizadas entre os professores estagiários no seu dia a dia. Sete dos nove estagiários entrevistados salientam a discussão e reflexão sobre as suas práticas que surgia espontaneamente, quando se reuniam para realizar trabalhos ou, simplesmente, sempre que estavam juntos na escola:

“...Havia sim a necessidade que nós tínhamos em falar entre todos sobre o desempenho de cada um, no final do dia, ou no final da semana sobre o desempenho tido nas aulas...”(Professor Estagiário E, CC1, CR3)

“...e nós, umas com as outras reflectíamos todos os dias...”(Professor Estagiário C, CC1, CR3)

A nível pessoal, o dia a dia do professor estagiário também está marcado por momentos em que a prática pessoal é questionada.

Assim, o final de cada aula constitui para três dos professores estagiários um momento de reflexão pessoal:

“...Quase todos os dias quando acabava uma aula. Eu acho que é importante nós questionarmo-nos sobre a aula já que nós estamos em formação e em desenvolvimento e é extremamente importante para o estagiário pensar no que correu bem e no que poderá ter corrido menos bem...” (Professor Estagiário G, CC3, CR2)

“...Mas acho que havia outra análise mais imediata que é aquela situação no fim da aula, se a aula tinha corrido bem ou não...” (Professor Estagiário D, CC3, CR2)

Um dos estagiários, o Professor Estagiário E, refere mesmo que qualquer pausa na actividade pode desencadear um processo pessoal de questionamento.

Mas todos os estagiários, à excepção do Professor Estagiário G, se referem aos momentos em que, sozinhos em casa, voltam a percorrer mentalmente os cenários em que se moveram durante o dia, procurando clarificar ideias e encontrar respostas, numa

tentativa de digerir a quantidade, por vezes avassaladora, de acontecimentos e informações que fizeram esse dia:

“Claro que muitas vezes, sozinha em casa punha-me a pensar como é que as coisas poderiam correr melhor...”(Professor Estagiário A, CC3, CR1)

“Sei lá, todos os dias pensava no que é que tinha feito, o que é que poderia melhorar e como é que poderia melhorar...” (Professor Estagiário C, CC3, CR1)

Quanto á possível utilização, durante o estágio, de instrumentos promotores de uma prática reflexiva alicerçada num suporte escrito , como sejam os diários de aula, as narrativas autobiográficas ou os jornais, todos os professores estagiários envolvidos nesta fase do estudo declararam a total ausência destas técnicas do seu processo de formação.

Não sendo esta prática promovida a nível formal, quisemos saber se algum dos professores estagiários realizava, regularmente e por iniciativa própria, uma reflexão individual e escrita. Apenas um professor, o Professor Estagiário G, declarou fazê-lo (CC5, CR4):

“...Sempre fiz uma análise crítica a mim própria... e gosto de passá-la para o papel para ver as coisas principais, o que correu melhor e o que correu menos bem...”

“...Fui sempre fazendo ao longo do estágio e notei uma evolução muito grande com essa autocrítica...”

Dos restantes professores que não realizaram uma reflexão escrita por iniciativa própria, três alegaram falta de tempo para tal actividade:

“...neste ano temos sempre tanta coisa para fazer que estar a parar para escrever...não...nunca fiz isso...” (Professor Estagiário A, CC5, CR2)

## 1.2. Processo de Construção do Dossier de Estágio

Quanto ao modo como foi construído o dossier, a recolha de documentos ao longo do ano para serem organizados no final deste parece ser o procedimento mais generalizado entre os professores estagiários:

“...Bom, nós tivemos cuidado e começámos logo no início...No final foi só uns acertos de estrutura e...fazer umas capas bonitas...” (Professor Estagiário B, CC6, CR1)

Contudo, tal não parece evitar que muitas vezes a organização final represente ainda um momento de muito trabalho, muito esforço e com grande consumo de tempo, quando, perante o terminar do prazo de entrega do dossier, o professor estagiário se vê confrontado com a tarefa hercúlea de organizar e tornar apresentável todo o espólio que foi reunindo ao longo do ano:

“...no final do ano, na altura da entrega dos dossiers – um bocado em cima do joelho – organizámos aquilo tudo, pusemos tudo por uma ordem cronológica e tudo...” (Professor Estagiário A, CC6, CR1)

“...Claro que no final do ano chegamos à conclusão que tínhamos tudo muito atrasado e vai de passar tudo a computador e distribuir tarefas e...” (Professor Estagiário I, CC6, CR1)

Apenas um professor estagiário, o Professor D, reconheceu que todo o dossier de estágio do seu núcleo foi organizado, sobretudo, no final do ano.

No que diz respeito às pessoas directamente envolvidas na construção do dossier de estágio os professores estagiários assumem-se, explicita ou implicitamente, como os naturais e principais obreiros dessa construção.

Contudo, são também referidas por dois dos professores, colaborações pontuais por parte dos seus familiares, amigos e mesmo pessoas menos chegadas:

“...Houve pessoas fora do círculo, do circuito da escola que também nos ajudaram, amigos, colegas, conhecidos e até mesmo pessoas estranhas...” (Professor Estagiário E, CC6, CR2)

Alguns referem que certos orientadores, sobretudo os ligados à escola, mais do que actuarem apenas como supervisores do processo de construção, colaboraram activamente nesse processo:

“...o orientador da escola, ele próprio, ajudou na construção do dossier...” (Professor Estagiário H, CC7, CR3)

Dois modos de actuação parecem marcar a forma como os professores estagiários colaboram na construção do dossier: ou o trabalho é todo ele desenvolvido pelos elementos do grupo, em conjunto, como referem três dos entrevistados, ou os mesmos asseguram a construção, mas com distribuição e tarefas que podem ser realizadas individualmente:

“...Nós trabalhámos sempre em grupo e dávamos sempre...cada um dava a sua ideia e depois discutíamos cada ideia – tipo um debate – em que depois achávamos qual é que seria a melhor estratégia para fazer o dossier...” (Professor Estagiário G, CC8, CR1)

“...cada uma ficava responsável (...) por uma parte, uma passava uma unidade, ou passava uma subunidade, ou uma planificação, ou uma determinada ficha, e tirar logo um exemplar para o dossier...” (Professor Estagiário B, CC8, CR3)

Em qualquer um dos casos, a preparação das regências individuais para apresentação no dossier parece ficar exclusivamente a cargo, na maior parte dos casos, do professor estagiário responsável por cada regência:

“...O dossier de 11º de regências foi feito em conjunto, cada um fazia, portanto, a planificação da sua própria regência...” (Professor Estagiário I, CC8, CR2)

As fontes de consulta utilizadas na construção do dossier representavam outro dos aspectos que pretendíamos investigar. Estávamos particularmente interessados em averiguar o papel desempenhado pelos dossiers de estágio construídos por estagiários de anos anteriores.

Em relação a este aspecto, todos os professores entrevistados afirmam terem utilizado, como fonte de consulta, dossiers de outros anos. Alguns recorreram aos que se encontravam ao seu dispor na escola, outros recorreram a amigos e colegas conhecidos para obter esses dossiers. Parecem fazê-lo sobretudo na procura de

referências para a construção do seu próprio dossier, uma vez que os orientadores não fornecem qualquer tipo de instruções nesse sentido:

“...Claro que pedimos dossiers de outros anos, não é, para nos guiarmos mais ou menos, nós também não fazíamos a mínima ideia de como é que íamos construí-lo...” (Professor Estagiário I, CC9, CR1)

“...Sim, de anos anteriores. Recorremos, também. Mais ou menos para ver como é que estava orientado, para ver como é que tinham feito. Tiramos ideias...” (Professor Estagiário C, CC9, CR1)

Os materiais e recursos assim consultados acabam muitas vezes por ser adaptados e incluídos nos novos dossiers. À exceção de um professor, Professor Estagiário G, que diz nunca ter utilizado ou adaptado tais materiais, todos os restantes professores os utilizaram em percentagens que, segundo os mesmos, vão desde os 10 a 15% até aos 60%:

“...Sim, incluímos algumas coisas, ainda que adaptados porque não fizemos cópia integral...(...)...Entre o muito pouco e o significativo, se calhar ai 20%...” (Professor Estagiário B, CC10, CR1)

Todos os professores dizem ter utilizado manuais escolares, vídeos, livros científicos e a internet como outras fontes de consulta para a elaboração dos elementos apresentados nos dossiers. Quatro referem-se ainda à consulta de “sebentas” e trabalhos realizados na universidade durante a parte curricular do curso. O Professor Estagiário D refere também a utilização de material fornecido pelos colegas de grupo da escola onde se encontrava a realizar o seu estágio.

### 1.3. Percepções dos Professores Estagiários Sobre o Dossier de Estágio

No que diz respeito à importância atribuída pelos professores estagiários à elaboração do dossier, as opiniões dividem-se. Se excluirmos os Professores Estagiários C e F, que não clarificaram a sua posição quanto a esta questão, verificamos que as

posições dos restantes entrevistados se distribuem igualmente desde a atribuição de grande importância ao dossier, passando pelo reconhecimento de alguma importância a este instrumento e acabando, alguns, por referir que se trata de um elemento sem grande importância no contexto do estágio:

“...da parte do orientador da escola eu penso que o dossier em si, para ele, tem uma pequena percentagem, mas por exemplo, para a orientadora da universidade tem muita porque tem muita importância, e como a nota dela também não é de desprezar, que é 25%, portanto, vai ter uma influência bastante grande na classificação final do estágio e é lógico que por isso, por isso tem uma importância bastante elevada...” (Professor Estagiário H, CC11, CR1)

“...Suponho que...é de certo modo importante mas é assim...estilo um «bicho de sete cabeças»...” (Professor Estagiário A, CC11, CR2)

“...Feito como é feito, na maior parte das vezes, não me parece que tenha grande vantagem, isto porquê? Porque se eu há bocado ali atrás referi que, por exemplo, cerca de 25% do material que entreguei foi material adaptado de outros dossiers anteriores, todos nós sabemos que há casos em que o material adaptado ou... incluído tal como estava é muito maior...” (Professor Estagiário D, CC11, CR3)

Dois dos professores consideram ainda, que é atribuída demasiada importância ao dossier em relação àquele que deveria ter:

“Acho que se dá demasiada importância a um elemento que em termos de avaliação não tem grande utilidade...” (Professor Estagiário A, CC11, CR4)

As vantagens e desvantagens do dossier de estágio identificadas pelos professores constituíam outro dos aspectos potencialmente mais importantes da entrevista.

Deste modo, a única grande vantagem do dossier, claramente enunciada por quase todos os professores estagiários parece ser o potencial deste instrumento para consulta e orientação futuras:

“...é bom, para o futuro. Posso lá ir buscar as fichas que já fiz, mais ou menos orientar-me com os tempos lectivos, ver onde é que é mais importante incidir sobre uns aspectos do que outros, acho que até é importante...” (Professor Estagiário C, CC12, CR1)



É ainda referida como vantagem do dossier de estágio o facto de obrigar o professor estagiário a organizar o trabalho que realizou

“...Aspecto positivo acho que é obrigar uma pessoa a organizar o trabalho e quando se está a fazer essa organização também acaba por se voltar atrás. E só o facto de se ter que pegar nas coisas que se fizeram, de se ter que organizar, também se está a analisar um bocado...”  
(Professor Estagiário D, CC12, CR2)

Dois professores afirmam que o seu dossier de estágio será importante e útil para facultar a colegas quando estes vierem a realizar o seu estágio:

O Professor Estagiário E (CC12, CR3), por seu lado, numa atitude que, como veremos mais adiante, contraria as posições de todos os restantes entrevistados, considera que o seu dossier constitui não só o registo do trabalho desenvolvido, mas também mostra e reflecte todo esse trabalho:

“...O dossier é o registo do trabalho desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano.  
“...é a nossa imagem do trabalho desenvolvido ao longo do ano...”  
“...E quem vê um dossier tem logo uma percepção da qualidade e do trabalho desempenhado ao longo de...de um ano de trabalho...”  
“...mostra tudo o trabalho desenvolvido ao longo do ano e a partir daí podem valorizar e avaliar todo o trabalho desenvolvido no ano de estágio...”

São diversas as desvantagens do dossier enumeradas pelos professores estagiários.

Muitos consideram que, contrariamente ao que foram levados a pensar no início do estágio, se trata de um fraco elemento para a sua avaliação:

“...É o que nos dizem no princípio do ano, depois constatámos que, ao fim e ao cabo, é só meia dúzia de aulas que os outros orientadores vêm ver, que acaba por ter peso...”  
(Professor Estagiário A, CC13, CR1)

“...[o orientador pedagógico] disse-nos montes de vezes “ah, não se preocupem, não gastem fotocópias a cores que eu nem vou olhar para aquilo”, uma pessoa sente-se desanimada, é claro, andou um ano inteiro a trabalhar para o dossier e depois chega-se ao fim e ao cabo eles nem vão olhar ou nem vão dar[valor] nenhum...” (Professor Estagiário C, CC13, CR1)

“...E porque se tem um bocado também aquela ideia de que qualquer que seja o trabalho que se esteja a fazer, por muito bom ou muito mau... o dossier pouco irá influenciar para a nota final...” (Professor Estagiário D, CC13, CR1)

...é muito trabalho e pouco valorizado, sem necessidade já que ninguém olha para ele...”  
(Professor Estagiário F, CC13, CR1)

Na perspectiva de quatro dos nove professores entrevistados o dossier é um elemento que diz pouco ou nada sobre o professor que são:

“...penso que nenhum dossier poderá reflectir sequer...(...) o que é que uma pessoa é como professor...” (Professor Estagiário D, CC13, CR2)

“...O que nós pomos ali não quer dizer que... o nosso desempenho tenha alguma coisa a ver...(...)...A estratégia que ali definimos pode depois nem sequer ter resultado, se temos sido uma nulidade a apresentar aquilo...” (Professor Estagiário A, CC13, CR2)

Tal como não reflecte o professor que se é, segundo três dos professores estagiários, também não reflecte o trabalho que estes desenvolveram ao longo do ano:

“...pronto, não reflecte o trabalho, posso fazer um dossier muito bonito, tudo muito certinho, tudo muito lindinho e depois nas aulas não ser nada do que está ali...(...)...A planificação pode mostrar uma coisa muito bonita ... e depois o que se deu na aula não é nada daquilo...eu acho que é um engano mesmo, o dossier...(...)...é a tal história, pode-se construir um dossier muito bonito e em termos profissionais...ser um fracasso...” (Professor Estagiário B, CC13, CR10)

“...num dossier não se conseguia ver aquilo que nós somos numa sala de aula e numa escola. Porque há muitas actividades e há muitas coisas envolvidas...” (Professor Estagiário G, CC13, CR10)

“...o dossier não reflecte, penso eu, em nada, o trabalho que se fez durante o ano. Precisamente pela facilidade com que eu copio uma ficha, pela facilidade com que eu fotocopio um exercício de um livro e posso incluí-los quase que dizendo que são feitos de raiz...” (Professor Estagiário D, CC13, CR10)

Outra desvantagem que parece ser bastante significativa para os professores estagiários, destacada por cinco deles, é o enorme consumo de tempo que a construção do dossier implica:

“...Tivemos um grande aperto para fazer o dossier, porque era uma coisa enormíssima...(…)...foi durante muito tempo, andamos ali constantemente...” (Professor Estagiário I, CC13, CR4)

“...Tem que dedicar muito tempo, muitas noites lá a fazer capinhas, e fazer isto, e a pôr tudo por ordem, e a tirar fotocópias, perde-se muito tempo, depois são sempre dois, um para cá outro para a escola...um para cá outro para a universidade sempre são...são muitos...” (Professor Estagiário B, CC13, CR4)

“...Perde-se muito tempo, mesmo. Nós perdemos muito tempo a fazer um dossier e, se calhar, à partida, esse tempo poderia ser contabilizado para outro tipo de actividade...” (Professor Estagiário G, CC13, CR4)

“...Não...não compensa! Definitivamente o tempo que se perde a fazer e a organizar...na recta final, porque enquanto se vai fazendo vai-se pondo só assim um “molho” e depois logo se arruma, mas...não, suponho que o tempo perdido e as “mariquices” que se fizeram não!...” (Professor Estagiário A, CC13, CR4)

Construir um dossier parece ser, para os professores estagiários, uma actividade que implica também elevados custos económicos:

“...Nós não gastámos assim tanto porque soubemos equilibrar as coisas, mas houve pessoas que puseram imagens de fundo... era um disparate em fotocópias a cores e coisas do género...” (Professor Estagiário B, CC13, CR5)

“...até gastámos...o que podíamos e o que não podíamos...” (Professor Estagiário F, CC13, CR5)

Quatro dos professores entrevistados consideram que o dossier, ao conter todos os documentos e recursos produzidos e utilizados ao longo do ano de estágio se torna demasiado extenso e que, em consequência disso, acaba por incluir muitos elementos supérfluos:

“...Agora existem partes...se me perguntares se existem partes do dossier que se justificam, se calhar, não se justificam...” (Professor Estagiário H, CC13, CR8)

O facto de o dossier de estágio não ter um lugar explícito nos instrumentos de avaliação que permita a sua avaliação clara e independente e o facto de não existirem

critérios ou normas bem definidos para a sua construção, que ajudem a esbater as grandes assimetrias existentes entre os dossiers dos diferentes núcleos de estágio, constituem duas outras desvantagens desta metodologia apontadas pelos professores estagiários:

“...Penso que já que temos que fazer um dossier que devia ser avaliado convenientemente, com uma bitola, com um...mas já que não é julgo que é desnecessário...” (Professor Estagiário F, CC13, CR3)

“...não são estabelecidos critérios, e os critérios são importantes para que todos desempenhem seu o trabalho e sigam uma norma comum a todos e para que quando sejam comparados se tenha por base um sem número de critérios comuns para que depois quando forem avaliados seja comum a todos, neste momento isso não acontece...” (Professor Estagiário E, CC13, CR11)

Um dossier deste tipo parece ser, para alguns estagiários e pelo menos na fase final do estágio, um elemento perturbador da sua própria vivência diária, criando uma grande pressão sobre o professor (Professor Estagiário C, CC13, CR7) e levando mesmo a que seja classificado como “*um fardo a carregar*” (Professor Estagiário D, CC13, CR9), como o atestam as respectivas citações a seguir apresentadas:

“...Uma pessoa até anda sempre numa pressão muito grande por ter que o fazer...(...)...Acho importante a pessoa fazer as fichas, aprender como se faz, planificar a médio-prazo a ver como é que se faz...assim é importante agora uma pessoa ter a obrigatoriedade de fazer o dossier acho que não é muito positivo, aquela pressão...”

“...o dossier parece mais um “fardo”...que tem que ser feito... que se tem que fazer, bem ou mal, com falhas ou sem falhas, mas para despachar, para entregar, para passar à próxima fase...”

Numa atitude que, em larga medida, contraria a ideia atrás expressa pela maior parte dos professores entrevistados, segundo os quais o facto de constituir uma fonte de recursos para o futuro seria a principal vantagem do dossier de estágio, o Professor Estagiário B (CC13, CR6) vê o mesmo facto como uma desvantagem:

“...se calhar em termos de futuro até trás algumas desvantagens porque se eu vejo que tenho ali uma ficha de trabalho já não vou construir outra, e se calhar vou pela lei do menor esforço...”

Finalmente, o Professor Estagiário I (CC13, CR12) faz referência à monotonia e falta de criatividade com que são construídos, ano após ano, a maior parte dos dossiers de estágio:

“...nos fizemos, basicamente, idêntico ao de outros anos lectivos e penso que é feito de modo muito...como é que eu hei-de explicar...é muito monótono e tem pouca criatividade, não sei se as pessoas...nós também não conseguimos arranjar outra maneira...”

Uma vez identificadas as principais desvantagens encontradas pelos professores estagiários no que respeita à construção do dossier, estes foram convidados a indicar sugestões para minimizar o impacto das mesmas. Assim, a clarificação da real importância do dossier no contexto do estágio é uma das medidas propostas por alguns estagiários:

“...o teu grande objectivo no fim do estágio é entregares um dossier, que ao fim e ao cabo, chegámos à conclusão que ninguém o ia consultar, ver, analisar, nada disso...” (Professor Estagiário A, CC14, CR1)

“...eu acho que nós deveríamos saber o peso de cada...porque há uns que podem valorizar mais e outros que valorizam menos...” (Professor Estagiário G, CC14, CR1)

Também a definição clara dos elementos que devem constar do dossier é sugerida por alguns dos professores envolvidos no estudo:

“...devia haver critérios comuns entre os diferentes departamentos e orientadores de escola para que se seguissem regras, metodologias, formas de idealizar e

realizar o dossier comuns a todos os núcleos...” (Professor Estagiário E, CC14, CR4)

Algumas sugestões dos professores estagiários vão no sentido da construção de um dossier menos extenso e mais informal:

“Se calhar se o dossier fosse...não fosse tão extenso, ou seja, se fosse um trabalho feito mais localizado....Se for uma coisa curta, se calhar, só por aí, pode dar mais prazer a fazer e então aí já se resolvem alguns desses problemas...” (Professor Estagiário D, CC14, CR5)

“...se fosse uma coisa mais informal, não tivesse que ser uma coisa tão organizadinha, tão bonitinha, talvez a fizéssemos a pensar mais...” (Professor Estagiário A, CC14, CR2)

Na opinião de alguns professores estagiários também deveriam ser introduzidas alterações no que diz respeito à própria intervenção dos orientadores de estágio. Os professores entrevistados consideram que deveria haver uma maior articulação e conjugação de esforços entre os vários orientadores que deveria também, segundo alguns dos entrevistados, ser acompanhada por uma maior presença destes:

“...os dois não querem a mesma coisas, não gostam da mesma forma de trabalhar, e depois claro, a trabalhar desta forma as pessoas são penalizadas...(...)...se houvesse uma coordenação maior entre o orientador da escola e o orientador da pedagogia com certeza que isto não se verificava...”

“...em relação à orientadora da universidade, porque o...para ela, ela avaliou-nos essencialmente pelo dossier de estágio e o dossier de estágio – é uma contradição – é construído essencialmente com o orientador o da escola...” (Professor Estagiário H, CC14, CR7)

“...O que é que eles viram? Nada....E depois é um dossier que conta? era preferível menos orientadores mas que estivessem presentes, que vissem, que realmente que...dessem opiniões, que as coisas corresse bem do que estar um dossier que depois não interessa para nada...” (Professor Estagiário B, CC14, CR3)

Uma última sugestão para minimizar os aspectos negativos do dossier, apontada por dois professores estagiários vai no sentido de que seja criado, na universidade, um espaço em que os dossiers produzidos possam ser consultados pelos seus futuros colegas e por todos os interessados:

“...que seja disponibilizado, ou criada uma biblioteca ou um local de requisição, para consulta...(...)...onde os colegas que virão nos anos seguintes a realizar estágio possam ir consultar métodos, trabalhos, estratégias, recursos...” (Professor Estagiário E, CC14, CR6)

“...fico um bocado frustrada quando penso que o dossier que eu realizei com tanto empenho – e foi com bastante empenho – está arquivado e fica num arquivo...” (Professor Estagiário F, CC14, CR6)

Procurámos ainda conhecer os sentimentos que, uma vez passado todo o processo, os professores estagiários mantinham em relação ao dossier de estágio que tinham construído.

Quase todos, mais ou menos convictos, referem que, no fundo, não foi tempo perdido e acabou por valer a pena:

“Por um lado acho que valeu a pena, pronto, não, não foi...foi se calhar...este tempo que foi perdido a fazer o dossier se calhar podia ter rendido noutras coisas, mas pronto, também não foi tempo totalmente perdido...” (Professor Estagiário B, CC15, CR2)

“Valeu a pena porque todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano está ali reunido...” (Professor Estagiário E, CC15, CR2)

O Professor Estagiário A mostra-se mesmo orgulhoso pelo trabalho desenvolvido (CC15, CR1):

“...dentro do que nos foi dito que era suposto fazer acho que está...bem feito, sinto-me orgulhosa disso...”

Finalmente, dois dos entrevistados admitem não possuírem nenhum sentimento especial em relação ao dossier que construíram:

“Em termos práticos penso que não...não me tornou nem mais rico nem mais pobre...” (Professor Estagiário D, CC15, CR3)

“É assim, sinto orgulho do trabalho que fiz a nível do ano, não propriamente do dossier...” (Professor Estagiário G, CC15, CR3)

As últimas questões da entrevista estavam relacionadas com a avaliação do dossier. Pretendíamos averiguar como e por quem era feita essa avaliação.

Exceptuando o Professor Estagiário G, que afirma que todos os seus orientadores viram o dossier na sua presença, os restantes professores envolvidos neste estudo declararam que apenas alguns dos seus orientadores avaliaram o dossier:

“...por exemplo o orientador pedagógico disse-nos logo que não o iria ver, nem sequer folhear...o orientador da Biologia folheou à nossa frente para não ficar com um peso na consciência, foram mesmo palavras dele, «pronto, já não me sinto com um peso na consciência, já olhei para isto», foi mesmo só assim...sabemos que, realmente, o orientador da parte de Geologia esse sim, viu o dossier de 10º ano... os outros suponho que só lhes deu uma vista de olhos...” (Professor Estagiário A, CC16, CR2)

“...A orientadora da escola ia vendo, foi acompanhando o trabalho ao longo do ano...o da Biologia folheou-o ali na véspera, disse que tinha um aspecto bonito, sim senhor, que estava muito organizadinho. Os outros não faço ideia...” (Professor Estagiário C, CC16, CR2)

Dois deles parecem mesmo convictos de que apenas o seu orientador da escola avaliou efectivamente o dossier:

“...a não ser... o orientador da escola, e a isso eu tomei atenção e sei que ele observou e viu tudo...Penso que ele, nesse aspecto, acho que nos valorizou, mas os outros orientadores penso que não lhe deram qualquer importância...” (Professor Estagiário F, CC17, CR3)

Por fim, quanto ao modo como foi feita essa avaliação por parte dos orientadores, parece dominar, entre os estagiários, o total desconhecimento.

Juntamente com outros dois, o mesmo professor estagiário que garante que todos os seus orientadores viram o dossier desconhece, contudo, como foi feita a avaliação deste:

“...Como elas avaliaram, pronto, isso ficou ao critério de cada um deles...”

“...Claro que é difícil nós sabermos como é que foi a avaliação...não sei, não consegui saber, nós não conseguimos saber...” (Professor Estagiário G, CC17, CR1)

“...Não faço a mínima ideia. Discuti algumas vezes com a orientadora da escola, precisamente na tentativa de saber, um bocado, como é que iria ser feita essa avaliação. A única coisa que me foi dita é que havia critérios para o fazer mas que esses critérios também dependiam de cada um dos orientadores. Não tive mais resposta nenhuma, não faço a mínima ideia de como é que esse trabalho foi

avaliado ou sequer se foi efectivamente avaliado...” (Professor Estagiário D, CC17; CR1)



Quando existem algumas indicações em relação ao modo como foi feita a avaliação estas são, geralmente, vagas, pouco claras. Só em alguns casos, e por parte de alguns orientadores em particular dentro de um núcleo de estágio parece haver uma avaliação clara e bem definida do dossier:

“Por exemplo, sei que a nossa orientadora da Pedagogia tinha uns itens, tinha uma avaliação escrita, um formulário de avaliação e em que ela nos dava tópicos como havia de avaliar o dossier...” (Professor Estagiário I, CC17, CR3)

## 2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio

Procuraremos, aqui, em três momentos sucessivos, fazer a apresentação e análise dos dados obtidos relativamente à segunda fase do estudo empírico, ou seja, ao desenvolvimento do portfolio por parte dos professores estagiários envolvidos nesta investigação.

Assim, num primeiro ponto, procuraremos caracterizar o modo como os professores estagiários seguiram e cumpriram as orientações relativas aos itens a incluir no portfolio. Num segundo ponto, apresentaremos os resultados da análise das reflexões apresentadas no portfolio. Finalmente, num terceiro ponto, faremos a apresentação dos resultados relativos às percepções dos professores estagiários em relação aos vários aspectos do projecto de desenvolvimento do portfolio, enriquecidas, sempre que necessário, pelos comentários dos seus orientadores.

### 2.1. A Estrutura dos Portfolios Desenvolvidos

Em relação aos itens inicialmente previstos para inclusão no portfolio, apenas a gravação em vídeo, e subsequente análise e reflexão, de duas aulas de cada um dos professores estagiários não foi realizada. Estando prevista a apresentação de apenas duas aulas ou excertos de aulas, tal implicava a gravação em vídeo de todas as aulas da regência para posterior selecção dos excertos mais representativos do trabalho desenvolvido. Perante tal acréscimo de trabalho, conjugado com as grandes limitações de meios técnicos disponíveis, os professores estagiários manifestaram ao investigador a extrema dificuldade que previam no cumprimento deste objectivo e o seu consequente interesse em serem dispensados do seu cumprimento, ao que o investigador anuiu.

Todos os restantes itens inicialmente previstos se encontram representados nos portfolios dos quatro professores estagiários.

Apesar disso, uma análise do grau de cumprimento das orientações fornecidas para cada item leva-nos a concluir que alguns deles não foram totalmente explorados na dimensão que as referidas orientações previam.

No ponto 5.1., planificação de uma subunidade didáctica (regência), os recursos explorados em apoio ao ensino surgem desacompanhados de uma reflexão que os enquadre e justifique.

De modo inverso, as reflexões produzidas relativamente ao ponto 6., relacionamento com a comunidade escolar, surgem despidas de qualquer tipo de documentação.

Nos restantes itens parece haver uma articulação bem conseguida entre a documentação apresentada a análise e reflexão realizadas.

## 2.2. Portfolios e Desenvolvimento da Reflexão

Neste nível procuraremos apresentar os resultados da análise de conteúdo da reflexão autobiográfica, filosofia de ensino e diários de aula dos professores estagiários, assim como as reflexões produzidas para acompanhar outros documentos incluídos no portfolio.

As reflexões autobiográficas desenvolvidas podem ser caracterizadas como bastante sucintas, resumindo-se a uma narração individual dos principais pontos de viragem dos percursos de vida dos professores estagiários até ao momento de entrada no estágio. Não parecem apresentar quaisquer indícios de problematização, análise ou teorização.

Quanto à filosofia de ensino, cada um dos professores estagiários parece fazer um esforço assinalável para dar resposta às várias perguntas pedagógicas que serviam de orientação ao seu desenvolvimento. Entre algumas posições de cariz mais empírico, surgem reflexões sobre temáticas tão actuais e pertinentes como o conceito de “professor como prático reflexivo” (Professor Estagiário J e Professor Estagiário L), a questão do “isolamento dos professores” (Professor Estagiário M), a “relação escola-sociedade” e o papel da primeira na “socialização dos alunos” (Professor Estagiário J), o conceito de “aprender a aprender” e a relação professor-aluno (Professor Estagiário K), a questão do “conhecimento dos professores” (Professor Estagiário J) ou os papéis da escola e dos professores num reconhecido contexto de profundas mudanças que caracteriza os dias que vivemos, sobre os quais todos os professores estagiários se debruçam.

Fazemos de seguida, para cada um dos professores estagiários, a apresentação das indicações obtidas através da análise dos diários de aula e restantes reflexões dos professores estagiários, à luz dos níveis de reflexão propostos por Sá-Chaves (2000a):

### **Professor Estagiário J**

As reflexões do Professor Estagiário J parecem corresponder, sobretudo, ao nível da narração de episódios relevantes das aulas da sua “regência”:

“...fiz uma breve apresentação do assunto a estudar durante as duas aulas [actividade experimental – observação de figuras de mitose em vértices vegetativos da cebola, *Allium cepa*], definindo a organização dos grupos e respectivas regras de trabalho, solicitando igualmente aos alunos que tivessem em linha de conta as regras de segurança básica no laboratório descritas na ficha informativa...[...].verifiquei que os alunos manifestavam algumas dificuldades no manuseamento do microscópio (o que era de estranhar, dado que eram alunos do 11º ano e já tinha frequentado a disciplina de TLB I, no 10º ano)...”

Por vezes, este professor reflecte sobre os factos narrados:

“...penso que nesse momento deveria ter solicitado uma pequena paragem do trabalho que estava a ser desenvolvido pelos alunos, e esclarecer algumas regras básicas do manuseamento do microscópio. O facto de não o ter feito teve implicações no desenrolar da actividade prática, já que os alunos repetiram muitos dos passos do protocolo experimental e alguns grupos de trabalho não conseguiram concretizar o esfregação do material biológico a observar.”

“...um outro aspecto que penso que deveria ter evitado, foi o facto de procurar mostrar aos alunos a partir de algumas transparências as conclusões a que estes deveriam ter chegado quando faltavam apenas 8 minutos para terminar a aula. Verifiquei que a explicação foi muito rápida e não teve resultados satisfatórios. Reconheço, que o ideal era ter solicitado aos alunos uma explicação do resultado a que eles tinham chegado, permitindo que os mesmos descrevessem os acontecimentos biológicos em cada uma das fases da mitose identificadas e desenhadas no espaço em branco do respectivo protocolo experimental.”

Pontualmente, o Professor Estagiário J, nas suas reflexões, questiona o seu papel, as suas funções e o seu desempenho:

“...reconheço que não estive bem porque deveria recorrer a um analogia concreta do dia-a-dia dos alunos para que estes conseguissem de facto compreender o conceito de ciclo celular.”

“...procurei direccionar, sempre que possível, um ensino mais personalizado a alguns alunos que evidenciavam dificuldades, embora reconheça que nem sempre foi possível quanto o desejável.”

“Globalmente, penso que, no final de se leccionar determinada unidade ou subunidade, se fica sempre com a noção que se poderia ter feito melhor, sobretudo nos aspectos em que o feedback dado pelos alunos não foi o melhor. No entanto, não podemos esquecer que, como diz o velho ditado “é a errar que se aprende”. O importante é reflectimos sobre a nossa praxis educativa, e reconhecer com humildade aquilo que errámos, procurando crescer com os erros cometidos e evitar que eles se repitam no futuro.”

### **Professor Estagiário K**

O Professor Estagiário K também centra a sua reflexão na narração dos principais procedimentos metodológicos das suas aulas:

“...foi realizada uma ficha de inquérito, que procurou fomentar nos alunos o espírito investigativo e de construção do conhecimento...A realização da referida ficha teve resultados positivos, na medida em que permitiu responder a algumas curiosidades que se fazem sentir na generalidade dos alunos...”

Em paralelo com esta descrição, surgem reflexões sobre os factos narrados:

“Relativamente à reacção dos alunos a esta estratégia verificou-se que alguns dos alunos revelaram dificuldades na interpretação de dados, o que em alguns casos se deve à deficiente atenção na leitura (saliento o aluno número oito), e que na grande maioria se deve à rara realização deste tipo de trabalhos. Os alunos encontram-se pouco familiarizados com este tipo de ensino, que lhes exige um trabalho de construção mental em oposição ao encaixe passivo de novas informações a que estão habituados. Neste sentido, penso que a estratégia terá sido a mais adequada para a temática em questão. De outro modo a aula teria sido muito monótona e a aprendizagem não teria sido tão significativa.”

De modo menos frequente, o Professor Estagiário K questiona os seus papéis e desempenhos, tanto nas aulas como em relação ao estágio em geral:-

“Consegui nesta aula, finalmente, dar espaço suficiente aos alunos para participarem. Reconheço a dificuldade que tenho neste aspecto e que nesta aula consegui superar, o que se deveu essencialmente ao facto de o orientador de estágio não se encontrar presente no momento. Penso, no entanto, que teria sido oportuno, nesta situação, a utilização de um mapa de conceitos, uma vez que permitiria aos alunos estabelecerem relações entre os conceitos que poderiam conduzir a uma melhor compreensão da matéria leccionada.”

“A estratégia foi razoavelmente bem sucedida, no entanto, acho que deveria ter explorado este modelo de outra forma. Deveria ter tornado a aula mais activa pedindo aos alunos que teatralizassem o processo recorrendo aos respectivos modelos e após estarem familiarizados com o mesmo.”

“O que aqui realço é que não é somente no ano de estágio, ao nível do ensino, que aprendemos a ser esse mesmo agente de mudança, porque também a nossa aprendizagem é lenta, contínua. Iniciei este ano a difícil tarefa de ensinar e a principal dificuldade que encontrei foi precisamente, pelos motivos apresentados, a minha actuação como agente de mudança, dificuldade esta que poderá ser ultrapassada pelo tempo de experiência no ensino e o investimento na minha própria formação como professora e como pessoa.”

## **Professor Estagiário L**

O Professor Estagiário L parece ser aquele em que as reflexões apresentadas revelam um menor grau de profundidade.

Descrevendo de forma clara os acontecimentos das aulas, procura explorar as implicações das decisões tomadas:

“A utilização do cartaz foi prematura e não teve os resultados pretendidos, uma vez que além de existir uma falha de concepção, a sua utilização faria sentido após a referência ao facto de Mendel não ter conhecimento da existência de genes e cromossomas, tendo ele designado os genes de factores responsáveis pela expressão de cada carácter.”

Ao defender uma concepção construtivista da aprendizagem, favoreci, tendo em conta a especificidade da subunidade em causa, um modelo de ensino baseado essencialmente numa pedagogia por descoberta, recorrendo a situações problemáticas do nosso quotidiano

alicerçadas em exercícios práticos que potencializassem o raciocínio lógico dos alunos na compreensão do meio que os rodeia.”

Contudo, este professor não chega a questionar da forma clara os seus papéis, funções, desempenhos ou concepções.

### **Professor Estagiário M**

Na linha dos seus colegas J e K, o Professor Estagiário M debruça-se, nas suas reflexões, sobre a narração dos factos, procurando relacioná-los com as causas e contextos que os enquadram:

“Notei que [os alunos] estavam um pouco impacientes e com pouca vontade de trabalhar uma vez que tinham saído em visita no fim de semana, e esta aula é às oito e trinta da manhã, estavam visivelmente fatigados. Eu próprio não estava em condições muito boas, em termos de saúde, uma vez que tinha passado a noite anterior sem dormir com vómitos e diarreia.”

“Na segunda hora da aula...verifiquei desde logo que o meu estado de saúde se estava a agravar...fiquei bastante indisposto, tendo tonturas e perdido por momentos a visão, sugeri discretamente ao meu colega que me substituisse e o restante tempo da aula foi leccionado por este e pelo orientador, utilizando os recursos previstos, cumpriram os objectivos.

Este professor procura também, reflectir sobre o papel que desempenha nos episódios narrados:

“Após reflectir, penso que não estando em condições não deveria ter tentado leccionar.”

“Faltou-me durante a primeira hora a noção de ter que gerir o tempo em função das aulas seguintes, também devo mencionar o facto de poder redimensionar o espaço físico tendo em conta a actividade, esclareci as dúvidas em termos de trabalho mas esqueci-me de lhes recordar as regras de trabalho em grupo, uma vez que desse modo trabalharam para concluir a actividade.”

“...cheguei à conclusão que poderia ter utilizado outras estratégias para a resolução de problemas concretos, nomeadamente, acerca da regulação hormonal, justificava-se a resolução de problemas para consolidação de conhecimentos, poderia ter utilizado organizador prévio em determinados temas. A manter na minha prática educativa, por achar que essas estratégias trouxeram resultados positivos, são os modelos de captura e troca

conceptual, com posterior formação de conceitos, os trabalhos em díade (na resolução de fichas de trabalho e/ou exercícios do manual escolar), e os debates.”

Também aqui, o professor leva a sua reflexão para além do espaço das aulas, situado-a no contexto mais vasto do trabalho desenvolvido no âmbito do portfolio:

“...achei muito importante esta acção reflexiva, após as aulas, apesar dessa mesma ter condicionado o meu desempenho, pois fiquei sensibilizado com a avaliação que fiz, verificando que o facto de ser “obrigado” de uma forma consciente a elaborar este documento, me levou a constatar que a reflexão que vinha a fazer das minhas aulas não era a mais correcta pois era muito subtil. Com estes relatos fiquei com consciência de que posso melhorar em certos aspectos o meu trabalho, pois sei as lacunas que tenho, mas por outro lado há aspectos em que acho ter tido um bom desempenho.”

### 2.3. Percepções dos Professores Estagiários em Relação aos Portfolios Desenvolvidos

As entrevistas conduzidas aos professores estagiários após a conclusão do seu portfolio permitiram a identificação de algumas categorias de conteúdo que vão de encontro aos tópicos gerais definidos no estudo similar realizado por Borko *et al.* (1997): benefícios (implicações positivas) do projecto de desenvolvimento do portfolio, custos (implicações negativas) e pontos fracos do projecto, aspectos facilitadores do processo de desenvolvimento do portfolio, obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio e sugestões para a melhoria do projecto. Considerámos ainda pertinente a definição de um tópico relativo ao balanço global que os professores estagiários fazem da sua participação no projecto.

De seguida, fazemos a apresentação e análise dos resultados obtidos em relação a cada um dos tópicos gerais identificados.



## Benefícios (Implicações Positivas) do Desenvolvimento do Portfolio

Os quatro professores estagiários apontam como principal benefício do projecto de desenvolvimento do portfolio a oportunidade que este lhes proporcionou para uma reflexão mais sistematizada e orientada sobre os vários aspectos da sua prática:

“Todos os dias e no decorrer da nossa experiência nós conseguimos reflectir sempre...o portfolio, ajuda-nos a desenvolver esse espírito... faz-nos interiorizar mais e desenvolver mais esse espírito crítico... em termos de reflexão...”(Professor Estagiário K, CC1, CR1)

“...permitiu-me...uma reflexão muito profunda e que eu pensava que estava a fazer e não estava...”

“...permitiu até mesmo reflectir sobre a forma como eu reflectia...”

“Quer dentro da sala de aula, quer após a sala de aula, quer em suma depois das aulas todas da regência foi um análise muito profundo e permitiu-me constatar que tenho certas lacunas que terei que melhorar e certos aspectos em que tenho bom desempenho.”

“E o portfolio veio ajudar nesse sentido porque permitiu que a reflexão que eu fiz fosse mais aprofundada, até no pensar como pensam os alunos...”(Professor Estagiário M, CC1, CR1)

O Orientador da Escola lembra que a reflexão e discussão conjunta associada às aulas observadas já se fazia antes, mas que o portfolio parece trazer consigo a vantagem adicional do registo escrito dessas reflexões:

“...teve este aspecto positivo de eles terem reflectido sobre aquilo que tinham produzido, que já se fazia, como eu disse lá mais atrás, já se fazia mas não ficava registado. Fazia-se um registo num relatóriozinho de actividades que era apresentado mas era um bocado desgarrado daquilo que se fazia efectivamente nas aulas e com os alunos fora do espaço das aulas...”

Dois dos professores estagiários destacaram como implicação positiva do portfolio o facto deste parecer permitir uma avaliação mais autêntica, porque mais fundamentada e participada, permitindo que o professor estagiário tome consciência do seu desempenho e ganhe capacidade de argumentação na discussão desse desempenho com os seus orientadores:

“...ser uma hipótese para que eu me possa defender, com certeza, o recurso está lá e eu faço uma reflexão sobre aquele recurso...pode haver...pode ser subjectiva essa apreciação que eu faça, mas é no fundo a apreciação que eu faço, é a reflexão que eu faço, mas acho que é um elemento que permite justificar, sem dúvida, aquilo que eu realizei.”(Professor Estagiário M, CC1, CR3)

As palavras do orientador da escola vão de encontro a estas percepções dos professores estagiários:

“Se é importante para os miúdos quanto mais será importante para um professor que está em formação desenvolver a sua capacidade de argumentação e de defesa? E eu entendo que nesse caso, como eles disseram então, é muito positivo que eles desenvolvam a sua capacidade de argumentação e de defesa. Porque? Porque se assim for, a nota não aparece ao acaso, tem que ter uma fundamentação e isso obriga também o orientador a ter mais cuidado com o que faz e com o que diz, não é? É o que eu penso, porque por vezes dá-se assim uma nota um bocado arbitrária “porque eu acho que”, não, e isto fundamenta. Aliás há uma coisa curiosa, é que nas notas que foram atribuídas naquela grelha que tu também entregaste relativamente à forma de calcular a nota final houve muitas coincidências, houve algumas discrepâncias, é verdade que houve, mas aquilo ali foi praticamente tudo certo. Aquilo que eles propunham com o que eu propus também. Portanto nesse aspecto acho que desenvolve muito a capacidade de defesa, de argumentação...”

A avaliação parece também ser facilitada pela capacidade que o portfolio tem de ser representativo do trabalho desenvolvido pelo professor estagiário – outro dos aspectos positivos identificados.

O Professor Estagiário J (CC1, CR3) salienta a importância de que se reveste esta representatividade do portfolio no caso da avaliação feita pelos orientadores que tem pouco contacto directo com o desempenho dos estagiários, uma vez que se deslocam poucas vezes à escola:

“...acho que o portfolio ajuda imenso é, tratando-se... até mesmo depois para análise... se for algo compilado e reflexivo ainda é melhor para que depois, eventualmente, no caso de orientadores que não venham à escola, se as situações se mantiverem, ajuda imenso, ajuda imenso nesse aspecto, porque está ali um documento compilado e reflexivo...”

Para o Orientador da Escola, que contacta diariamente com os estagiários ao longo do estágio, o portfolio parece servir mais para confirmar observações e ajudar a tomar decisões:

“se eu, como orientador, chegar ao fim do estágio e pegar num portfolio e antes de ir dar a minha nota, eu possa já ter uma ideia de como é que as coisas decorreram – porque tenho, não está escrito mas tenho – que depois pegue no portfolio, que vou confrontar as opiniões que eles escrevem no portfolio com as minhas percepções. Que isso me ajuda depois eu a tomar a decisão dizendo que a pessoa está a responder de forma honesta, que a pessoa bate certo com aquilo que nós discutimos, que utilizou os materiais que diz que utilizou e que utilizou de facto, como foi o caso, isso pode me ajudar a tomar a decisão, que foi o que aconteceu, precisamente.”

O Professor Estagiário K (CC1, CR4) considera mesmo que o portfolio é mais representativo do trabalho do professor que o dossier de estágio:

“Acho que este portfolio é mais representativo do trabalho do professor do que é um normal dossier de estágio...”

Trata-se de uma afirmação que encontra apoio nas palavras do Orientador da Escola, que conta com experiência associada à construção do dossier de estágio em anos anteriores:

“...o dossier...há quem distinga dentro do dossier o somatório das fichas dos testes da transparências de todo o material que foi utilizado e depois peça uma reflexão pessoal, mas eu julgo que essa reflexão pessoal – pelo menos a experiência que tenho de anos anteriores – é que não está em articulação com os materiais produzidos, com a forma como foram aplicados, com as actividades desenvolvidas de carácter curricular ou extracurricular ou de complemento curricular. Mas são assim uma reflexão um pouco *ha doc*, já que tem que ser, como se diz, faz-se a reflexão mas não há articulação com o trabalho desenvolvido, e no portfolio, sinceramente, acho que sim, ou seja, fez-se o portfolio, o portfolio inclui actividades, como por exemplo, as palestras que este ano foram feitas, como as visitas de estudo que este ano foram feitas e outras actividades e eles podem reflectir sobre essas mesmas actividades, sobre os resultados obtidos, o que é que funcionou bem, o que é que funcionou mal e em particular e não apenas numa reflexão para bem parecer, que é o que eu acho que às vezes se faz.

Dois dos professores estagiários que consideraram, como veremos, serem elevados os custos inerentes ao projecto (sobretudo em termos de tempo) apontaram, contudo, como aspecto positivo do projecto, o facto de existir uma relação custo/benefício positiva quando é feito um balanço global:

“A relação custo benefício é muito proveitosa porque com o portfolio a pessoa [orientador] apercebe-se do trabalho que foi feito pelo aluno, porque (aluno, neste caso professor estagiário) porque está ali não só uma panóplia de recursos como também a explicação para esses próprios recursos.”(CC1, CR2)

## **Custos (Implicações Negativas) e Pontos Fracos do Desenvolvimento do Portfolio**

Os principais custos da implementação do projecto, apontados por três dos professores estagiários envolvidos, parecem prender-se com o grande consumo de tempo e energia que o desenvolvimento do portfolio envolve:

“Em termos de energia foi necessário sim, um grande dispêndio porque o portfolio foi realizado na segunda regência já muito no final do ano lectivo, nós tínhamos também muitas actividades, pronto, programadas no plano anual de actividades, para esta altura e houve realmente pouco tempo.”(Professor Estagiário M, CC2, CR1)

Estes custos parecem, assim, ser agravados pelo facto de, como o portfolio incidiu sobre as segundas regências, o período de maior incidência na sua construção coincidir com o final do ano, imediatamente antes das avaliações finais.

O Professor Estagiário J considerou que as limitações de recursos inerentes à própria escola constituíram uma implicação negativa para o desenvolvimento do projecto, condicionando vários aspectos da sua prática:

“...as falhas que eu poderia apontar, são assuntos tudo ao nível da... da própria escola, digamos assim... a implementação de um projecto deste nível necessita de várias coisas, necessita primeiro que tudo que haja recursos disponíveis, do ponto de vista pedagógico...[...]...porque é aí também que assentam muito as nossas estratégias, os modelos de ensino que a gente quer adoptar e adaptar aos próprios alunos, e se não houver é sempre mais limitativo.”(CC2, CR2)

Para este professor foi também limitante o facto de a “grelha de avaliação” não ter sido fornecida mais cedo aos estagiários, como forma de orientação do seu trabalho:

“Acho que essa grelha devia ser distribuída mais atempadamente... se nós estamos numa situação específica, em que estamos a ser avaliados por aquilo, a pessoa que está ali, ou que pretende desenvolver um trabalho, necessita de saber até que ponto é que se está a desviar ou a aproximar daquilo que nos é exigido.”(CC2, CR3)

## Aspectos Facilitadores do Processo de Desenvolvimento do Portfolio

A documentação fornecida pelo investigador para apoiar o desenvolvimento do trabalho foi considerada facilitadora do processo de desenvolvimento do portfolio por todos os professores estagiários:

“... foi muito facilitada com os instrumentos a que nós tivemos acesso, nomeadamente as orientações, o perfil de competências, etc.”(Professor Estagiário J, CC3, CR1)

“...eu acho que foi-nos fornecido tudo aquilo que necessitávamos para trabalhar até, a título de exemplo aqueles situações de Português-Inglês [reflexões de outros estagiários], entre outras coisas, acho que estava um trabalho muito bem desenvolvido.”

“...tínhamos ali tudo, acho que foi bastante útil e nada limitante.”(Professor Estagiário M, CC3, CR1)

Para três dos professores estagiários o apoio fornecido pelo orientador da escola constituiu um dos aspectos mais facilitadores do desenvolvimento do trabalho:

“...gostaria de destacar, sobretudo, o orientador da escola que foi incansável, nesse aspecto, interpretando sempre tudo connosco, nós liamos as orientações que tínhamos, interpretávamos... e sempre nos deu sugestões, sempre nos ajudou bastante dentro da perspectiva que ele também entendia. “

“...é importante... ter um orientador que esteja mais junto de nós e que nos estimule, que nos oriente e que nos informe...”(Professor Estagiário J, CC3, CR2)

“...o único orientador que desempenhou o papel dele foi sem dúvida o orientador da escola. Que se pode dizer que foi incansável, não só no documento [portfolio] em si mas também do desenrolar de todo o estágio.”(Professor Estagiário M, CC3, CR2)

Igualmente facilitador parece ter sido o apoio e a inter-ajuda que se estabeleceu dentro do grupo de estágio:

“...foi um instrumento que permitiu uma interação muito grande entre nós, além daquela...da reunião que se faz sempre após uma regência ou do aluno que está a fazer regência para nós dizermos quais são os aspectos positivos e negativos, havia sempre uma reflexão que ele faz para o portfolio, que tinha em consideração os aspectos enumerados pelos restantes elementos, acho que isso foi muito bom, muito positivo...Talvez se tem sido o dossier existiria um trabalho mais independente. Como foi o portfolio se calhar houve mais uma interação e um inter-ajuda entre os elementos do estágio.”(Professor Estagiário M, CC3, CR3)

## **Obstáculos ao Processo de Desenvolvimento do Portfolio**

O principal obstáculo ao desenvolvimento do portfolio parece ter sido a falta de tempo, na fase final do estágio, para organizar e concluir o portfolio dentro do prazo de entrega.

A este respeito, o Orientador Pedagógico, com base na informação de que dispunha, lamenta:

“...os estagiários estavam a trabalhar, aflitíssimos, porque tinham que entregar o documento, bem antes do que provavelmente pensavam porque a reunião teria sido adiantada uns dias, creio eu, e as coisas estavam destabilizadas...No dia 24 de Maio foi a reunião de avaliação. No dia 24 de Maio eu não tinha nenhum portfolio.”

Todos os professores estagiários se referem a essa limitação:

“...o [orientador pedagógico] que se queixou de não ter tido tempo, e é verdade, não teve, tem toda a razão... por isso mesmo, lá está, isto acaba por influenciar negativamente este aspecto, a questão de fazer-se com tempo, dar tempo para a reflexão, dar tempo para depois, os próprios orientadores analisarem o documento.”(Professor Estagiário L, CC4, CR2)

“...e depois tínhamos uma semana ou nem isso para entregar, tínhamos sete dias, o portfolio foi feito em sete dias, praticamente, é claro que havia coisas que estavam feitas, havia transparências... os recursos, em termos de recursos, e as reflexões também estavam feitas mas daí a passar tudo para um documento elaborado demora o seu tempo...”(Professor Estagiário M, CC4, CR2)

“... acaba por pesar, porque depois o tempo é muito limitado e, quando há limitações, uma pessoa, parece que... tem um bocado de dificuldade em pensar e pôr em prática aquilo que desenvolveu.”(Professor Estagiário J, CC4, CR2)

Dois dos professores estagiários identificaram também como importante obstáculo ao desenvolvimento do portfolio a falta de apoio dos vários orientadores da universidade (Orientador Pedagógico, Orientador da Biologia e Orientador da Geologia):

“... isto já vem de há longo tempo, a gente já sabe que muitos dos orientadores não vêm cá... muito menos aqui a este nível, sendo uma inovação, se calhar muito menos apoio nos dariam, porque, se calhar nem eles próprios sabiam a maneira como implementar estas coisas...”

“...penso que em certa medida estiveram um bocadinho desligados do estágio mas noutra medida também estiveram um bocado desligados do projecto...”(Professor Estagiário J, CC4, CR1)

Um dos professores, o Professor Estagiário L, gostaria também de ter recebido mais apoio do investigador durante o estágio, acompanhando mais o processo de desenvolvimento do portfolio.

“...da tua parte, se calhar não houve, também, grande disponibilidade de tempo para estar mais em contacto connosco...[...]...é complicado estar a dizer que devias ter estado mais, acho que não, acho que é injusto estar a dizer “é pá devias ter cá vindo”, acho que não...não sei pá, pró futuro, eventualmente, a pessoa que estivesse a coordenar uma coisa dessas ter tempo ela própria, dar-se tempo à pessoa também para acompanhar...”(CC4, CR4)

Por fim, o Professor Estagiário K, considera que o facto de não existirem portfolios já construídos para funcionarem como referência constituiu um obstáculo ao processo de desenvolvimento do portfolio:

“Falta de referências...nesse aspecto, foi um obstáculo, a falta de referência, a falta de um portfolio, como guião de base...”(CC4, CR3)

## Sugestões para a Melhoria do Projecto

As sugestões para melhoria do projecto propostas pelos professores estagiários nele envolvidos decorrem das implicações negativas, pontos fracos e obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio.

Assim, uma vez que a falta de tempo para organizar o portfolio no final do estágio, depois do final das regências e antes da avaliação final, parece ter sido um dos principais problemas sentidos, os professores estagiários sugerem que se reserve algum tempo no final para ser dedicado exclusivamente à tarefa de organizar o portfolio:

“...nesse aspecto, acho que devem fomentar o portfolio, sim, mas também dar tempo...”(Professor Estagiário L, CC5, CR1)

Em alternativa, três dos professores estagiários sugerem que o portfolio incida sobre uma unidade ou subunidade desenvolvida mais cedo no ano de estágio:

“...talvez fosse viável, mais viável desenvolver este trabalho, ou incluir essa parte da regência, a primeira regência... para evitar estas situações de programação no final, que depois cai tudo em cima e é um bocado complicado...”(Professor Estagiário J, CC5, CR2)

“...ser numa subunidade inicial, num segundo período, eventualmente, não digo num primeiro, porque o professor ainda não tem um contacto com o aluno, não tem um conhecimento bem dos alunos, mas, se calhar, no início do segundo período...”(Professor Estagiário L, CC5, CR2)

Em relação a estas questões, o Orientador da Escola sugere:

“...em vez de uma regência ter, por exemplo, quinze aulas porque não fazê-las com sete e fazer na segunda regência em que, para evitar o embate total logo da primeira...”

“Porque não, porque é sempre possível, o orientador pode sempre em vez de pensar fazer regências até ao dia quinze de Maio pode pensar fazê-las até ao fim de Abril, por exemplo e em vez de fazer regências...as segundas regências em vez de terem um número de aulas muito maior tem um número de aulas mais reduzido e além disso, pode a partir daí então aplicar sim...fazer maior incidência sobre a questão do *portfolio* e tudo é possível.”

Algumas das sugestões estão relacionadas com a própria estrutura do portfolio, nomeadamente, no que diz respeito ao número de aulas previsto para cada unidade, que



parece ter-se revelado demasiado elevado, e em relação a alguns dos itens a incluir que, na opinião dos professores estagiários deveriam ser revistos ou retirados do portfolio:

“...penso que não se deve ultrapassar, em termos de regências, é para constar uma regência no portfolio, não mais que dez aulas...”(Professor Estagiário J, CC5, CR3)

“...uma vez que nos foi proposto um conjunto de itens, digamos assim, obrigatórios, penso que alguns itens deviam ser revistos. Há ali alguns itens que acabam por chocar uns com os outros...Sobretudo naquela parte da ... avaliação da aprendizagem, ...daquela outra da... da progressão... houve ali, ... penso que chocou um bocado uma coisa com a outra e isso, se calhar devia ser revisto e podia-se... até porque diminuía o volume de trabalho...”(Professor Estagiário J, CC5, CR5)

“[o relacionamento com a comunidade escolar] Penso que é um parâmetro que, acho que, até, eventualmente, se poderia retirar do portfolio... bom, pode estar, sei lá como mais algum...”(Professor Estagiário L, CC5, CR5)

Para três dos professores estagiários seria importante para a melhoria do projecto o fornecimento aos professores estagiários em formação de exemplos de portfolios já construídos por outros estagiários

“Talvez fosse mais fácil. Porque quando há uma base de trabalho, mesmo que haja necessidade de fazer uma adaptação ao nosso sistema, nós temos sempre qualquer coisa em que já vimos... nós podemos retirar daqui algumas ideias, fazer uma adaptação...”(Professor Estagiário J, CC5, CR4)

“...eventualmente ajudaria, não quer dizer que fosse fundamental...”(Professor Estagiário L, CC5, CR5)

A falta de apoio por parte de alguns orientadores, indicada pelos estagiários como um obstáculo ao processo de desenvolvimento do portfolio, leva o Professor Estagiário L a sugerir uma maior coordenação e conjugação de esforços entre os vários orientadores envolvidos no projecto:

“... em termos de orientadores, haver um maior contacto, haver uma troca de ideias, portanto, e fazer uma maior análise... estar a trabalhar um para um lado, outro para o outro...”(CC5, CR6)

## Balanço Global do Projecto

Os professores estagiários envolvidos no projecto fazem, da sua participação, um balanço positivo:

“...em termos globais penso que é bastante positivo e dá-nos a ideia totalmente diferente das coisas.”(Professor Estagiário L, CC6, CR1)

“...foi extremamente estimulante fazer um trabalho destes, sendo uma inovação, e quando é uma inovação há sempre erros, seja de que lado for, de todas as partes, mas pronto, foi estimulante, foi uma coisa diferente, apesar de uma pessoa estar a fazer um estágio e, depois acaba por... como acontece na nossa prática lectiva, quando as coisas funcionam bem e as inovações são bem entendidas, acho que assim é estimulante... Mas deu-nos muito trabalho...”(Professor Estagiário J, CC6, CR1)

“...penso que, não só para mim mas para os outros que certamente já o disseram, foi muito interessante trabalhar [no projecto]...”(Professor Estagiário M, CC6, CR1)

O Orientador da Escola, referindo-se aos sentimentos dos professores estagiários em relação ao projecto refere:

“...no final a ideia que me ficou daquilo que me disseram é que gostaram de ter feito o portfolio e valeu a pena porque foi uma coisa diferente que eles tinham feito, deu-lhes mais trabalho do que daria juntar a papelada toda para entregar e fazer um relatório que não tivesse nada a ver com aquilo que foi feito nas aulas, um relatório *ad hoc* (e estou a falar à vontade porque no ano passado isso aconteceu e no outro ano também tinha sido feito dessa forma) de início isso foi um obstáculo mas em termos relativos porque eles sabiam que nos outros núcleos não havia nada disso, portanto, à partida, poderiam estar de alguma forma a ser prejudicados por excesso de trabalho, uma vez que tinha que elaborar um documento inovador, diferente, e isso podia...foi isso que eu senti. Mas depois de elaborado acho que tudo se ultrapassou e tudo ficou resolvido de maneira que no final, não sei, mas acho que gostaram daquilo que fizeram, acho que até ficaram satisfeitos com o trabalho desenvolvido.

# 5

---

## **Discussão dos Resultados**

## 1. Primeira Fase do Estudo:

### Formação Reflexiva/Dossier de Estágio

Neste ponto procuraremos analisar algumas das mais importantes implicações que ressaltam da análise das entrevistas aos professores estagiários sobre o seu dossier de estágio.

Não sendo as duas fases deste estudo totalmente estanques, mas antes interactuantes, mercê de uma postura perante as questões em estudo que procura investigar as implicações de uma transição metodológica, a que está intimamente associada uma transição conceptual, mas feita na continuidade e não na ruptura total com o que está estabelecido, surgirão aqui algumas questões que serão objecto de uma reflexão mais profunda na segunda fase do estudo empírico. De igual modo, dados da segunda fase do estudo poderão, eventualmente, contribuir para ajudar a clarificar questões desta primeira.

#### 1.1. Estágio Pedagógico e Formação Reflexiva

O estágio pedagógico constitui simultaneamente o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional (Galvão, 1996). O formando ainda é aluno, mas já é professor. Segundo Galvão (1996) *“tem de cumprir todas as tarefas inerentes às duas situações, vivendo uma ocasião de formação verdadeiramente excepcional, sem ser de excepção, uma vez que se confronta com os mesmos aspectos e exigências a que vai ter de dar resposta ao longo da sua carreira”*.

Haverá, para o professor estagiário, durante o estágio, oportunidades para a reflexão e o questionamento? Da análise do modelo de estágio e de formação de professores de Biologia e Geologia actualmente em vigor na Universidade de Évora, ressalta o seu carácter “tradicional”, sobretudo quando comparado com abordagens ditas “alternativas”, que procuram uma mudança conceptual nas lógicas que fundamentam as racionalidades que lhes são subjacentes (Sá-Chaves, 2000a), com particular destaque,

pela sua relevância para este estudo, para o paradigma reflexivo da formação de professores.

Entende-se aqui este paradigma de formação como sendo aquele em que as estratégias de formação e supervisão utilizadas constituem um meio para formar professores reflexivos, ou seja, professores que questionam e avaliam criticamente a sua prática e que o fazem com a finalidade de melhorar essa prática, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Amaral *et al.*, 1996).

As estratégias de formação e supervisão associadas a este paradigma podem ir desde as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projecto e a investigação-acção (Amaral *et al.*, 1996), até aos jornais, (“*reflective journals*”), os diários de aula e os portfólios. Saliendo-se que estes últimos, a que damos particular destaque no âmbito deste trabalho, encerram em si o enorme potencial de poderem integrar todas as restantes metodologias identificadas.

Ora, das estratégias antes referidas, apenas a observação de aulas assume um papel sistémico e de destaque no modelo de formação e supervisão em uso na Universidade de Évora.

Sendo o seu contributo inegavelmente importante, será ele também suficiente para promover a formação de profissionais reflexivos?

E uma vez que esta estratégia assume tão relevante papel, será ela aplicada tirando-se o máximo partido das suas potencialidades?

Em que medida estarão estas disposições legais ligadas a uma prática reflexiva, previstas na Lei de Bases e no Regulamento dos Estágios a ser cumpridas?

Ao procurarmos, nesta parte do nosso trabalho, identificar os momentos e os moldes em que esteve presente a dimensão reflexiva, no âmbito das actividades de orientação e supervisão, quisemos procurar respostas para as questões agora mesmo lançadas.

Como já referimos, toda a componente reflexiva da formação durante o estágio parece assentar na técnica da observação de aulas. Ao longo de todo o estágio, de forma quase continuada, o professor estagiário tem a assistir às suas aulas, com maior frequência, o seu orientador da escola e os seus colegas de estágio e, com menor frequência, os seus orientadores da universidade. Para além de assistir, regularmente, às aulas dos seus colegas de estágio, cada um dos professores em formação inicial tem

ainda, na maior parte dos casos, oportunidade de assistir a algumas aulas do orientador da escola.

Assim, a observação de aulas e a posterior reflexão conjunta sobre as mesmas, em que os acontecimentos “*sempre analisados em conjunto, as tentativas de solução a surgirem por discussão das diferentes vertentes do problema, num clima de cooperação*” (Galvão, 1996, p. 78) parece ser a principal estratégia de supervisão usada que pode ser considerada promotora de uma atitude de questionamento e avaliação crítica da própria prática por parte do professor em formação e de facto, todos os professores estagiários entrevistados identificam estas reuniões semanais com colegas e orientadores como importantes momentos de questionamento e confronto de ideias e posições, que muito contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento.

Estes resultados vai de encontro aos obtidos por Neto Vaz (2000) num estudo sobre as percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico. Neste, os professores estagiários envolvidos também atribuíam elevada importância “*à análise crítica das aulas assistidas*”, algo que, segundo a autora, baseando-se em Carrilho Ribeiro (1990), se pode dever “*aos efeitos positivos do processo de feedback e de reflexão conjunta sobre as situações educativas, os quais parecem fomentar nos professores estagiários o processo de auto-reflexão, levando-os a examinar o seu próprio pensamento, as suas estratégias de decisão e o desenvolvimento de competências, atitudes e hábitos que lhes permitam começar a identificar as rotinas e os saberes, o saber-ser e, sobretudo, o saber-fazer que melhor resultam*”(p. 291).

Estas reuniões contribuem ainda, como constatámos, para o estreitar de laços entre os elementos do núcleo, num processo que encontra eco nas palavras de Galvão (1996):

O tipo de ambiente criado pelo orientador desde o primeiro dia, com todos os elementos sentados à mesa a discutir os acontecimentos, as actividades a desenvolver e os medos de cada um, pode levar à formação natural de uma equipa com uma componente emocional de apoio muito forte, predispondo à responsabilização colectiva e à partilha de ideias, de materiais e de decisões a tomar. (p. 80)

A observação está intimamente presente no processo reflexivo. Na organização do pensamento reflexivo, pode dar origem a uma série de ideias que permanecem

ligadas em cadeia e em movimento continuado com vista a um determinado fim (Lalanda & Abrantes, 1996). E como é referido por Amaral *et al.* (1996):

A prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula. (p. 109).

Contudo, e apesar do referido, a observação de aulas, como principal e quase exclusiva estratégia de supervisão, resulta redutora quando se pretende formar profissionais atentos a todas as dimensões da sua prática, na medida em que ao centrar-se muito “na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem” acaba por operar “a um nível micro, embora muitas das explicações dos acontecimentos de sala de aula se tenha de procurar fora dela.” (Amaral *et al.*, 1996. p. 110).

Se procurarmos caracterizar o tipo de observação de aulas que é feito, verificamos que, segundo uma tipologia proposta por Estrela (1986), de um modo geral, esta se encontra entre uma observação naturalista, em que o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, e uma observação ocasional, mais selectiva nos comportamentos a registar, focalizada, geralmente, nos chamados “incidentes críticos”.

Parece estar ausente uma observação sistemática, que se distingue das anteriores, não por ser mais rigorosa mas por recorrer ao uso de instrumentos próprios.

As técnicas de gravação áudio e/ou vídeo das aulas observadas, que podem ser aplicadas a qualquer um dos três tipos de observação referidos e que encerram em si grandes vantagens (já enunciadas no ponto 2.6.1. do Capítulo 1), parecem estar quase totalmente ausentes das práticas de observação. Nenhum dos professores entrevistados mencionou o seu uso e sabemos, da conversa com os professores estagiários, que apenas um ou outro orientador, por iniciativa pessoal e a título pontual, recorre a estas técnicas.

Os aspectos até aqui salientados, no que respeita à observação de aulas, parecem indicar que, apesar de ser esta a mais usada (e ao mesmo tempo, quase única) estratégia de reflexão, no actual modelo de formação de professores de Biologia e Geologia, em uso na Universidade de Évora, as suas potencialidades não são, contudo, totalmente exploradas.

Serão os momentos formais de discussão entre estagiários e orientadores suficientes para dar resposta às necessidades dos primeiros?

O momento do estágio, que coincide com o momento de começar a ensinar, representa uma actividade que ganha uma grande dimensão, muitas vezes avassaladora, na vida quotidiana do professor estagiário. É também, como nos diz Machado (1996) um tempo de tensão, de insegurança, no qual nem sempre é fácil manter o equilíbrio pessoal. O medo, as expectativas, o não saber como agir, são comuns à maioria das pessoas quando se vêem, pela primeira vez, em frente de uma turma de alunos (Galvão, 1996).

Tudo isto leva a que a maioria dos professores, neste momento de transição, enfrentem o “choque da realidade”, resultado do *“confronto com um concreto, bem longe do ideal, agravado por uma formação normativa, que leva à interiorização de uma imagem ideal do bom professor. Esta é geradora de angustia, ao impor uma contínua comparação entre aquilo que se é e faz e o que se deveria fazer e ser.”* (Machado, 1996, p. 302).

Mas o momento do estágio é também um *“momento de intensa descoberta e exploração da realidade, vivido, por muitos, com grande entusiasmo”* (Machado, 1996, p. 302)

De tudo isto resulta uma enorme quantidade de informação e de sentimentos que é preciso “digerir” diariamente. Assim, para além dos momentos em que, a nível formal, são confrontados com o seu desempenho, os professores estagiários parecem ter uma necessidade constante de, a nível mais informal, sozinhos ou entre os colegas, questionarem esse enorme manancial de acontecimentos e novas situações que fazem o dia a dia, por vezes difícil, da sua formação inicial.

Estes dados apontam no sentido da necessidade de uma formação que venha potenciar a reflexão conjunta, criando mais espaço para a partilha possível, estimulando o trabalho em equipa (Machado, 1996). Espaço esse que permita a reflexão conjunta, supervisor/estagiários e estagiários entre si, não só sobre os acontecimentos das aulas, mas também sobre todos os outros aspectos relevantes da vivência do professor iniciante.

As várias estratégias de formação associadas ao paradigma reflexivo, usadas de modo diversificado, e de entre as quais destacamos os portfolios, pelo seu carácter potencialmente integrador de todas as restantes, parecem ter potencial para promover a criação destes espaços, tirando partido das necessidades de partilha de experiências e de problematização do real sentidas pelos professores estagiários, “formalizando” formas



de responder a essas necessidades e “passando para o papel” as reflexões que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Neste sentido, os resultados obtidos apontam para um único momento durante o estágio pedagógico, o momento de elaboração do relatório final, em que, naquilo que mais se aproxima de uma narrativa, os professores estagiários são convidados a fazer uma reflexão escrita relativa às suas percepções sobre as suas aulas, sobre os alunos, sobre os orientadores, sobre a forma como, em termos gerais, decorreu o seu estágio.

Todos os professores estagiários afirmam não terem feito parte dos procedimentos da orientação e supervisão outros instrumentos promotores de uma prática reflexiva alicerçada num suporte escrito.

Mas Ramos & Gonçalves (1996), chamam a atenção para a importância do processo de escrita como instrumento e método de reflexão acerca de experiências vividas e o acto de escrevermos sobre a nossa prática trás consigo, segundo Amaral *et al.* (1996), vários benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la mais profundamente, de modo a compreendê-la.

Saliente-se ainda que os registos escritos permitem “*guardar experiências vividas e dar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional.*” (Amaral *et al.*, 1996, p.107).

E como se necessário fosse reafirmar as virtudes dessa prática, um dos professores estagiários afirma dela ter tirado importantes proveitos, por iniciativa própria:

“...Fui sempre fazendo ao longo do estágio e notei uma evolução muito grande com essa autocrítica...” (Professor Estagiário G, CC5, CR4)

## 1.2. Processo de Construção do Dossier de Estágio

O Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Évora diz, na alínea g), do nº3, do nº6, que compete aos alunos estagiários “*elaborar o relatório de actividades e organizar o dossier de estágio*”.

A construção do dossier de estágio, repositório de todas as planificações (“longo-prazo”, “médio-prazo” e “planos de aula”), estratégias, actividades e recursos

produzidos e utilizados, relatórios de visitas de estudo e saídas de campo, de todas as unidades e subunidades de ensino, de todos os níveis leccionados pelos professores estagiários ao longo do ano, representa, conseqüentemente, uma tarefa que começa no primeiro dia do estágio e termina no último, mas que se traduz, no simples encher progressivo de um “saco” onde cabe, literalmente, tudo.

Todos os materiais assim recolhidos são depois organizados, geralmente, por unidades e níveis de ensino e tendo subjacente apenas uma lógica cronológica, sendo essa organização feita sobretudo no final do ano.

As respostas obtidas atestam, assim, o carácter marcadamente descritivo do dossier de estágio onde, como afirma Sá-Chaves (2000a), há *“uma organização de processo sustentada pela descrição exaustiva de factos, ocorrências, casos, e (des)casos cuja quantidade gera normalmente uma dispersão semântica e conseqüente impossibilidade de encontro de sentido”* (p. 22).

Embora desconheçam, como adiante veremos, muito do que ao dossier se refere, os professores estagiários parecem, contudo, atentos desde o início do ano à tarefa hercúlea que representa, em termos de tempo e recursos, a sua construção.

E embora muitos façam um nítido esforço para não virem a ser surpreendidos no final, a verdade é que são maioritários os casos – como atesta a nossa própria experiência pessoal – em que os dias e as noites das últimas semanas antes do final do prazo de entrega são dedicados quase em exclusivo a essa tarefa:

“...Claro que no final do ano chegamos à conclusão que tínhamos tudo muito atrasado e vai de passar tudo a computador e distribuir tarefas e...” (Professor Estagiário I, CC6, CR1)

Esta constatação remete-nos para a questão das pessoas envolvidas na construção do dossier de estágio. Se é verdade que ele é construído, na quase totalidade e como seria de esperar, pelos próprios professores estagiários, não é menos verdade que outras pessoas, nomeadamente familiares e amigos, podem ser envolvidos no processo, em maior ou menor grau, consoante as necessidades do momento:

“Directamente, por exemplo, a mãe da [colega de estágio] ajudou-nos a digitalizar algumas imagens, ...nalgumas fotocópias, nalgumas coisas ajudou...” (Professor Estagiário B, CC7, CR2)

Quanto à distribuição do trabalho, embora alguns componentes, como as regências individuais, sejam preparados a nível pessoal, a divisão de tarefas para a construção do dossier e para muitos outros aspectos do estágio pedagógico parece constituir, como já constatado por Galvão (1996), a base de funcionamento. A divisão de tarefas, segundo esta autora, “*não tem por objectivo apenas rentabilizar o tempo, implica responsabilização de cada elemento, uma vez que o trabalho realizado reverte para todo o grupo*” (p. 79).

O nosso estudo parece mostrar ainda que, embora se socorram de um leque bastante variado de fontes de consulta para a construção do dossier, nenhum professor estagiário dispensa a consulta de dossiers elaborados por colegas seus em anos anteriores.

Fazem-no, sobretudo, por dois motivos. Na procura de referências, uma vez que não dispõem de qualquer tipo de orientação para a construção do dossier. E na procura de estratégias e recursos adaptáveis para as suas aulas.

Galvão (1996), reconhece a esta possibilidade de os professores estagiários acederem aos dossiers de colegas de estágio de anos anteriores, para além de uma rentabilização do trabalho do núcleo, a possível vantagem de “*constituir um factor de libertação da carga avaliativa que, em caso contrário, se faria sentir durante todo o ano*”.

Estes procedimentos parecem acarretar consigo outras tantas consequências importantes.

Em primeiro lugar, assiste-se, deste modo, ao perpetuar, na construção do dossier de estágio de um mesmo *modus operandis* que faz com que, salvo raras excepções, todos os dossiers apresentados, ano após ano, sejam bastante semelhantes na sua estrutura e organização, com a originalidade e a personalização bastante limitadas, facto destacado por um dos professores estagiários entrevistados neste estudo:

“Este ano vi um dossier de uma colega minha, e ela teve uma maneira completamente diferente de fazer o dossier...”

“...nos fizemos, basicamente, idêntico ao de outros anos lectivos e penso que é feito de modo muito...como é que eu hei-de explicar...é muito monótono e tem pouca criatividade, não sei se as pessoas...nós também não conseguimos arranjar outra maneira...” (Professor Estagiário I, CC13, CR12)

Este professor acaba, assim, por apontar como uma desvantagem do dossier a sua monotonia e falta de criatividade.

Note-se que a própria natureza redutora, tecnicista e instrumental do dossier, pode, em larga medida, impedir ou limitar o desenvolvimento da criatividade e que o facto de ser um instrumento construído em grupo limita ou impede, certamente, a sua personalização.

Em segundo lugar, a acrescentar às semelhanças na organização e na estrutura, temos as semelhanças no conteúdo apresentado.

Os professores entrevistados admitem adaptações de conteúdos de outros dossiers para inclusão nos seus que vão desde os 10 aos 60% do total do dossier.

Recorrendo uma vez mais à nossa vivência pessoal, sabemos que alguns dossiers são construídos quase exclusivamente com materiais originais, mas também conhecemos quem, enquanto estagiário, foi buscar tudo ou quase tudo a dossiers já construídos e que, muitas vezes, nem sequer se preocupou em fazer adaptações.

Podemos admitir que o problema maior não está na repetição. Uma mesma ficha de trabalho, usada em anos diferentes, por professores diferentes, com diferentes alunos, em diferentes contextos, terá, certamente, diferentes implicações para o processo de ensino-aprendizagem e para a percepção que, a partir dela, o professor tem desse processo e do papel que nele desempenha. O problema reside, na nossa perspectiva, no facto de que jamais poderemos aceder a essas implicações através de uma ficha de trabalho que se repete, despida de qualquer significado, descontextualizada, entre dezenas de outras fichas igualmente despidas, ano após ano, nos dossiers de sucessivos professores estagiários.

### 1.3. Percepções dos Professores Estagiários Sobre o Dossier de Estágio

O já mencionado regulamento dos estágios refere, na alínea c), do nº2, do nº5, que compete à comissão de estágios “*definir e aplicar os parâmetros de avaliação e os respectivos instrumentos, segundo as orientações do conselho coordenador*”, mas é omissivo quanto ao papel do dossier de estágio e quanto à sua avaliação.

Perante esta indefinição do papel do dossier no contexto do estágio que transparece, naturalmente, para os núcleos de estágio nos cenários onde a sua acção

decorre, ou seja, as escolas, não surpreende que os professores estagiários tenham dificuldades em pronunciar-se sobre a importância que atribuem ao dossier de estágio. Na pequena amostra de professores entrevistados foi, assim, possível encontrar respostas que vão da atribuição de muita a nenhuma importância.

Contudo, o sentimento mais forte parece ser o de reconhecerem, com alguma mágoa, que é muito menos importante do que inicialmente foram levados a pensar que seria e aqueles que o consideram importante fazem-no, sobretudo, tendo em mente todo o trabalho que a sua construção envolveu.

A única grande vantagem para os professores estagiários, decorrente da construção do dossier, e enunciada por quase todos, parece ser o potencial deste instrumento para consulta e orientação futuras, como atesta o seguinte excerto da entrevista ao Professor Estagiário C (CC12, CR1):

“...é bom, para o futuro. Posso lá ir buscar as fichas que já fiz, mais ou menos orientar-me com os tempos lectivos, ver onde é que é mais importante incidir sobre uns aspectos do que outros, acho que até é importante...” (Professor Estagiário C, CC12, CR1)

De facto, parece ser extremamente importante para os professores estagiários poderem contar, no futuro, com o apoio das planificações e recursos que os seus dossiers encerram. Parece haver entre os estagiários e sentimento de que os dossiers constituem um “*kit* de sobrevivência” para os primeiros anos a seguir ao estágio, quando são lançados no mundo das escolas do país, onde precisam de aprender, rapidamente, a sobreviver sozinhos. São frequentes as trocas de dossiers entre estagiários que prepararam níveis diferentes, porque nunca se sabe que níveis de ensino é que vão leccionar no próximo ano.

Esta atitude de procura de uma referência e de uma “bíblia” para enfrentar o desconhecido sem a “rede” do estágio, não deixa de encerrar em si um perigo, como é salientado pelo Professor Estagiário B (CC13, CR6):

“...se calhar em termos de futuro até trás algumas desvantagens porque se eu vejo que tenho ali uma ficha de trabalho já não vou construir outra, e se calhar vou pela lei do menor esforço...”

Com efeito, este professor prevê como potencial desvantagens do dossier o seu contributo para promover, no futuro, atitudes de acomodação do professor, uma vez

que, em anos seguintes, perante os recursos acumulados no dossier o professor pode ser tentado a usar e abusar desses recursos optando por um caminho de facilitismo em que nem sequer se questiona, por exemplo, quanto à adequação desses recursos ao grupo-turma que tem na sua frente, por certo diferente daquele para quem os recursos foram originalmente concebidos.

Não deixaremos o campo das possíveis vantagens do dossier de estágio sem analisar a posição tomada pelo Professor Estagiário E, que merece destaque por se revelar contrária às posições de todos os restantes entrevistados e à percepção que nós próprios temos da realidade.

Este professor considera que o seu dossier não só constitui um registo de todo o trabalho desenvolvido como também mostra e reflecte todo esse trabalho:

“...O dossier é o registo do trabalho desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano. “

“...é a nossa imagem do trabalho desenvolvido ao longo do ano...”

“...E quem vê um dossier tem logo uma percepção da qualidade e do trabalho desempenhado ao longo de...de um ano de trabalho...”

“...mostra tudo o trabalho desenvolvido ao longo do ano e a partir daí podem valorizar e avaliar todo o trabalho desenvolvido no ano de estágio...” (CC12, CR3)

Mas são os seus próprios colegas que vem esbater estes argumentos. Para quatro dos nove professores estagiários entrevistados o dossier diz pouco ou nada sobre o professor que são, ou que foram durante o estágio. Chega mesmo, segundo estes, a contribuir para criar uma falsa imagem do professor, uma vez que, por detrás de um bom dossier nem sempre está um bom professor:

“...O que nós pomos ali não quer dizer que... o nosso desempenho tenha alguma coisa a ver...(...)...A estratégia que ali definimos pode depois nem sequer ter resultado, se temos sido uma nulidade a apresentar aquilo...” (Professor Estagiário A, CC13, CR2)

“...num dossier não se conseguia ver aquilo que nós somos numa sala de aula e numa escola. Porque há muitas actividades e há muitas coisas envolvidas...” (Professor Estagiário G, CC13, CR10)

“...o dossier não reflecte, penso eu, em nada, o trabalho que se fez durante o ano. Precisamente pela facilidade com que eu copio uma ficha, pela facilidade com que eu fotocopio um exercício de um livro e posso incluí-los quase que dizendo que são feitos de raiz...” (Professor Estagiário D, CC13, CR10)

Com efeito, a já mencionada natureza expositiva do dossier que permite apenas a realização de uma “*análise pontual e esporádica que nada elucida sobre os antecedentes e os consequentes dos factos que se procuram observar*” (Sá-Chaves, 2000a, p.21), aliada à falta de personalização que caracteriza este documento tornam-no num fraco elemento para a caracterização do trabalho desenvolvido e num pálido reflexo da pessoa/profissional que está por detrás desse trabalho . A ser possível uma leitura mais real deste documento ela teria forçosamente que ser feita nas entrelinhas e por quem acompanhou a sua construção o que, se exceptuar-mos alguns orientadores ligados às escolas, raramente pode acontecer.

A atitude do Professor Estagiário E poderia, quanto a nós, ser explicada por uma tomada de posição que não é totalmente estranha à nossa vivência. Por vezes, depois de tanto tempo e recursos gastos, depois de tanto trabalho, depois do desenvolvimento de um forte sentimento de orgulho e pertença em relação a um trabalho – o dossier – bem desenvolvido, torna-se difícil para o professor estagiários aceitar a forma como este é pouco valorizado pelos seus supervisores tomando ele próprio nas suas mãos, nessa altura, a valorização desse trabalho.

Estão, assim, enunciadas e discutidas, sem procurar estabelecer qualquer gradação de importância, quatro das desvantagens do dossier de estágio apontadas pelos professores estagiários envolvidos nesta fase do nosso estudo:

- *É monótono e pouco criativo.*
- *Promove atitudes de acomodação.*
- *Diz pouco ou nada sobre o professor que se é.*
- *Não reflecte o trabalho desenvolvido.*

Passemos à discussão das restantes:

- *Fraco elemento de avaliação.* A falta de clarificação do real valor do dossier de estágio enquanto elemento de avaliação permite que os professores estagiários desenvolvam muitas vezes, desde o início do ano, a convicção de que este será um elemento preponderante na sua avaliação e que merece por isso toda a atenção possível. Ora, o lugar do dossier na avaliação não está de facto clarificado, a instituição admite que a avaliação do dossier é transversal a todo o processo e que, portanto, vem incluída na avaliação final de cada um dos orientadores. Mas quando os próprios orientadores menosprezam o dossier e se referem às notas que

pretendem atribuir, antes mesmo de consultarem este documento, os professores estagiários começam a perceber que não estavam devidamente esclarecidos no início, como o ilustram as citações que a seguir apresentamos:

*“...o teu grande objectivo no fim do estágio é entregares um dossier, que ao fim e ao cabo, chegámos à conclusão que ninguém o ia consultar, ver, analisar, nada disso...”* (Professor Estagiário A, CC14, CR1)

*“...[o orientador pedagógico] disse-nos montes de vezes “ah, não se preocupem, não gastem fotocópias a cores que eu nem vou olhar para aquilo”, uma pessoa sente-se desanimada, é claro, andou um ano inteiro a trabalhar para o dossier e depois chega-se ao fim e ao cabo eles nem vão olhar ou nem vão dar[valor] nenhum...”* (Professor Estagiário C, CC13, CR1)

Não queremos, de modo algum, generalizar esta situação. Muitos orientadores, a maioria certamente, valorizam, em maior ou menor grau, o trabalho ligado ao dossier, mas pensamos que basta que haja um que não o faz – e neste estudo encontramos referências a vários – para que seja pertinente o descontentamento dos professores estagiários.

- *Sem lugar nos instrumentos de avaliação.* Esta desvantagem, intimamente ligada à anterior, traduz o desconforto que os estagiários sentem com a “transversalidade” da avaliação do dossier. Estes manifestam a vontade de que o dossier tenha um lugar explícito nos instrumentos de avaliação que permita a sua avaliação clara e independente:

*“...Penso que já que temos que fazer um dossier que devia ser avaliado convenientemente, com uma bitola, com um...mas já que não é julgo que é desnecessário...”* (Professor Estagiário F, CC13, CR3)

Como que confirmando esta necessidade, um dos professores estagiários, o Professor Estagiário I, refere-se, com manifesto agrado ao facto de o seu orientador da Pedagogia usar, ao que supomos por iniciativa própria, um “formulário de avaliação do dossier” com diversos itens relativos aos vários aspectos que envolvem a construção e a apresentação do dossier.



- *Consome muito tempo.* Esta desvantagem, destacada por cinco dos nove professores entrevistados, parece ser para estes bastante significativa. Alguns dos dados já expostos previamente nesta discussão juntamente com as declarações que os professores estagiários fazem, concretamente, a este respeito revelam a forte convicção que estes professores parecem ter de que a construção do dossier é, no contexto do estágio, uma tarefa ciclópica, sobretudo na recta final do estágio. Esta desvantagem torna-se ainda mais evidente quando os professores estagiários confrontam o tempo que despenderam na construção do seu dossier com a pouca importância, já atrás descrita, que este vai assumir na avaliação do seu estágio. Nessa altura, perante a enorme desproporção verificada, os mesmos reconhecem que muito do tempo ali despendido poderia ter sido rentabilizado noutras actividades do estágio:

“...Perde-se muito tempo, mesmo. Nós perdemos muito tempo a fazer um dossier e, se calhar, à partida, esse tempo poderia ser contabilizado para outro tipo de actividade...”  
(Professor Estagiário G, CC13, CR4)

“...Não...não compensa! Definitivamente o tempo que se perde a fazer e a organizar...na recta final, porque enquanto se vai fazendo vai-se pondo só assim um “molho” e depois logo se arruma, mas...não, suponho que o tempo perdido e as “mariquices” que se fizeram não!...” (Professor Estagiário A, CC13, CR4)

- *Sai caro em termos económicos.* Os custos envolvidos podem variar bastante, mas parece que a generalidade dos professores estagiários, ainda que conscientes da pouca importância que por vezes é atribuída ao dossier, não olham a meios na hora de o enriquecer e embelezar e chegam a referir que gastaram tudo o que podiam e mais no seu processo de construção:

“...até gastámos...o que podíamos e o que não podíamos...” (Professor Estagiário F, CC13, CR5)

Podemos encontrar aqui um reflexo da forma como a esmagadora maioria dos professores estagiários se entrega, “de corpo e alma”, às actividades do seu estágio. Ainda que por vezes tenham consciência de que esse seu trabalho será pouco

valorizado pelos seus orientadores, fazem questão de darem o seu melhor, tal como em todas as outras actividades em que estão envolvidos.

- *Cria uma grande pressão.* Um dos professores estagiários (Professor Estagiário C, CC13, CR7) assume mesmo a grande pressão que a construção do dossier exerce sobre si ao longo do ano. Para tal, muito parecem contribuir as já destacadas incertezas quanto à avaliação deste instrumento, a importância que parece ter e não tem e o muito tempo envolvido na construção:

“...Uma pessoa até anda sempre numa pressão muito grande por ter que o fazer...(...)...Acho importante a pessoa fazer as fichas, aprender como se faz, planificar a médio-prazo a ver como é que se faz...assim é importante agora uma pessoa ter a obrigatoriedade de fazer o dossier acho que não é muito positivo, aquela pressão...”

A construção de um dossier mais informal, livre das pressões da avaliação entretanto deixadas para outros instrumentos e mantendo o seu carácter de elemento de consulta e orientação futuras, sem grandes pretensões no domínio da estética ou dos materiais envolvidos, construído apenas para ser um documento útil no trabalho diário do professor ganha, assim, adeptos:

“...se fosse uma coisa mais informal, não tivesse que ser uma coisa tão organizadinha, tão bonitinha, talvez a fizéssemos a pensar mais...” (Professor Estagiário A, CC14, CR2)

- *É um fardo a carregar.* O dossier representa para um outro professor estagiário (Professor Estagiário D, CC13, CR9) um “fardo” que tem que ser carregado ao longo do ano. Parece estar a par da sua pouca utilidade real e de todas as outras condicionantes a ele ligadas, mas sabe que tem que o fazer:

“...o dossier parece mais um “fardo”...que tem que ser feito... que se tem que fazer, bem ou mal, com falhas ou sem falhas, mas para despachar, para entregar, para passar à próxima fase...”

- *Contém elementos supérfluos.* Perante a já referenciada extensão do dossier, alguns professores estagiários consideram que muitos dos elementos incluídos, porque se repetem e não trazem nada de novo ao dossier, seriam desnecessários.

“...Agora existem partes...se me perguntares se existem partes do dossier que se justificam, se calhar, não se justificam...” (Professor Estagiário H, CC13, CR8)

Identificamos aqui a percepção que os professores estagiários parecem ter de que haveria vantagens em se passar de um documento extensivo como o dossier para um documento mais compreensivo que, acrescentamos nós, poderia ser o portfolio?

- *Não há critérios claros para a sua construção.* Como já vimos, os professores estagiários sentem falta de orientações claras e precisas para a construção do dossier:

“...não são estabelecidos critérios, e os critérios são importantes para que todos desempenhem seu o trabalho e sigam uma norma comum a todos e para que quando sejam comparados se tenha por base um sem número de critérios comuns para que depois quando forem avaliados seja comum a todos, neste momento isso não acontece...” (Professor Estagiário E, CC13, CR11)

A falta destas critérios leva a que haja em todos os anos uma grande dispersão entre os núcleos em relação não só aos elementos que acabam por constar do dossier, mas também, à própria forma como o dossier é apresentado. Se na generalidade a forma tradicional e extensiva continua a dominar, tem havido já núcleos em que devido a iniciativas individuais, por exemplo, só são apresentadas algumas unidades ou outros em que o dossier é entregue em suporte de CD- ROM. Estas iniciativas, louváveis pela inovação e mudança que tentam introduzir, acabam por contribuir para um aumento da heterogeneidade e das assimetrias entre os núcleos no que respeita à avaliação. Ora, esta heterogeneidade deveria ser reduzida e as assimetrias deveriam ser esbatidas. Esta é uma constatação de tal modo consensual que a própria instituição se preparava para – como soubemos através de uma entrevista realizada a um supervisor e relativa à segunda parte da investigação que estamos a desenvolver – introduzir orientações claras para a construção dos dossiers.

Tal como seria de esperar, algumas das sugestões avançadas pelos professores estagiários para minimizar os aspectos negativos do dossier de estágio decorrem das desvantagens identificadas e, pelo já exposto, não serão objecto de discussão adicional:

- *Clarificação da real importância do dossier no contexto do estágio.*
- *Definição clara dos elementos a constar no dossier.*

- *Construção de um dossier menos extenso.*
- *Construção de um dossier mais informal.*

Outras sugestões prendem-se com propostas de alterações ao nível da própria actuação dos orientadores no contexto global de todo o estágio e que poderiam ter também consequências positivas em relação ao caso concreto do dossier. Falamos de uma maior presença e acompanhamento das actividades desenvolvidas pelos estagiários por parte dos orientadores e de uma maior articulação entre os mesmo no que diz respeito ao trabalho a desenvolver pelos professores estagiários.

Com efeito, parece haver uma descoordenação na actuação dos vários orientadores de alguns núcleos de estágio o que gera confusão nos professores estagiários que, perante diferentes posturas e diferentes solicitações e exigências não sabem, literalmente, a quem atender:

“...os dois não querem a mesma coisas, não gostam da mesma forma de trabalhar, e depois claro, a trabalhar desta forma as pessoas são penalizadas...(...)...se houvesse uma coordenação maior entre o orientador da escola e o orientador da pedagogia com certeza que isto não se verificava...”

“...em relação à orientadora da universidade, porque o...para ela, ela avaliou-nos essencialmente pelo dossier de estágio e o dossier de estágio – é uma contradição – é construído essencialmente com o orientador o da escola...” (Professor Estagiário H, CC14, CR7)

Torna-se difícil para os estagiários corresponder às expectativas de quatro orientadores com diferentes formas de entender o dossier de estágio e, consequentemente, com diferentes exigências.

Esta questão, a que voltaremos mais tarde no nosso estudo, é bastante mais ampla e prende-se mesmo com as diferentes formas de encarar a formação de professores que os vários orientadores apresentam, mercê das diferentes linguagens, influências e formações por que eles próprios passaram e da falta de formação específica que leve a um aproximar de posições.

Excepção feita ao orientador da escola, que beneficia de uma posição de proximidade privilegiada junto dos estagiários, os restantes orientadores são por vezes acusados de estar pouco presentes no acompanhamento da construção do dossier e do desenvolvimento das restantes actividades do estágio, sendo fracas as ligações que os estagiários estabelecem com estes orientadores (Galvão, 1996):

“...O que é que eles viram? Nada....E depois é um dossier que conta? era preferível menos orientadores mas que estivessem presentes, que vissem, que realmente que...dessem opiniões, que as coisas corresse bem do que estar um dossier que depois não interessa para nada...” (Professor Estagiário B, CC14, CR3)

Ora, sendo verdade que os orientadores científicos e pedagógicos estão limitados, por imposição da instituição a que estão ligados, a seis visitas anuais a cada núcleo, não é menos verdade que a mesma instituição nada parece fazer para promover a ida dos professores estagiários até aos seus orientadores, solução que poderia ajudar a esbater as distâncias que, nos moldes actuais, se criam entre uns e outros.

Contudo, estas sugestões, que aqui ficam registadas, estão mais relacionadas com a própria orgânica dos estágios e, conseqüentemente, transcendem a questão dos dossiers em análise neste ponto pelo que serão objecto de mais oportuna discussão noutra parte deste trabalho.

Por fim, no que concerne a sugestões para minimizar os aspectos negativos do dossier, dois professores estagiários sugerem que seja tirado partido do potencial associado aos muitos dossiers de estágio que todos os anos são construídos e, nas circunstâncias actuais, armazenados e pouco tempo depois destruídos. Estes professores manifestam-se a favor da criação, na universidade, de um espaço em que estes dossiers possam ser consultados pelos seus futuros colegas e por todos os interessados. Parecem ser dois os motivos que os levam a avançar com tal sugestão; Por um lado pretendem ajudar os seus futuros colegas, por outro pretendem ver valorizado e rentabilizado um documento que absorveu tanto do seu tempo e recursos:

“...que seja disponibilizado, ou criada uma biblioteca ou um local de requisição, para consulta...(...)...onde os colegas que virão nos anos seguintes a realizar estágio possam ir consultar métodos, trabalhos, estratégias, recursos...” (Professor Estagiário E, CC14, CR6)

Em relação aos sentimentos que os professores manifestam em relação ao seu dossier, parece dominar o sentimento de que, apesar de tudo, acabou por valer a pena construir o dossier, como é ilustrado pelo seguinte excerto da entrevista a um dos estagiários:

“Por um lado acho que valeu a pena, pronto, não, não foi...foi se calhar...este tempo que foi perdido a fazer o dossier se calhar podia ter rendido noutras coisas, mas pronto, também não foi tempo totalmente perdido...” (Professor Estagiário B, CC15, CR2)

Alguns professores declararam não terem desenvolvido nenhum sentimento especial em relação ao dossier que construíram e apenas um dos professores manifesta abertamente um sentimento de orgulho em relação a esse trabalho.

“Em termos práticos penso que não...não me tornou nem mais rico nem mais pobre...”  
(Professor Estagiário D, CC15, CR3)

“...dentro do que nos foi dito que era suposto fazer acho que está...bem feito, sinto-me orgulhosa disso...”

Pensamos que o enquadramento e caracterização que até aqui fizemos desta metodologia, no contexto do estágio, justifica os sentimentos manifestados pelos professores estagiários.

Finalmente, voltámos à questão da avaliação do dossier.

Sabíamos que as pessoas responsáveis por fazer a avaliação dos dossiers eram, naturalmente, os orientadores. Mas estariam todos os orientadores envolvidos e comprometidos com essa avaliação? Tínhamos conhecimento da dita avaliação transversal do dossier. Mas estariam os professores estagiários a par desse facto? Constatámos que não. Aliás, as declarações de alguns dos professores parecem mostrar que alguns orientadores também desconhecem tal facto. E não estando os estagiários a par desse facto os mesmos esperavam, naturalmente, uma avaliação formal e estranhavam a sua ausência:

“...Não faço a mínima ideia. Discuti algumas vezes com a orientadora da escola, precisamente na tentativa de saber, um bocado, como é que iria ser feita essa avaliação. A única coisa que me foi dita é que havia critérios para o fazer mas que esses critérios também dependiam de cada um dos orientadores. Não tive mais resposta nenhuma, não faço a mínima ideia de como é que esse trabalho foi avaliado ou sequer se foi efectivamente avaliado...” (Professor Estagiário D, CC17; CR1)

Assim, constata-se que muitos orientadores, que já não acompanharam a construção, não chegam sequer a folhear os dossiers dos seus estagiários pelo que estes depreendem que muito dificilmente todo o trabalho envolvido nessa construção foi efectivamente valorizado:

“...a não ser... o orientador da escola, e a isso eu tomei atenção e sei que ele observou e viu tudo...Penso que ele, nesse aspecto, acho que nos valorizou, mas os outros orientadores penso que não lhe deram qualquer importância...” (Professor Estagiário F, CC17, CR3)

Terminamos esta discussão com uma nova referência ao único caso encontrado, no âmbito deste estudo, de um orientador que fez uma avaliação do dossier de acordo com o que era esperado pelos professores estagiários, naquilo que consideramos ser mais um sinal claro de que, muitas vezes, a iniciativa própria dos mais inconformados pode constituir um importante contributo para assinalar novos caminhos:

“Por exemplo, sei que a nossa orientadora da Pedagogia tinha uns itens, tinha uma avaliação escrita, um formulário de avaliação e em que ela nos dava tópicos como havia de avaliar o dossier...” (Professor Estagiário I, CC17, CR3)

## 2. Segunda Fase do Estudo: Do Dossier ao Portfolio

### 2.1. A Estrutura dos Portfolios Desenvolvidos

Relativamente à estrutura do portfolio, os professores estagiários parecem ter procurado seguir escrupulosamente, as instruções fornecidas no guião de apoio ao seu desenvolvimento, o que pode mostrar que, tal como referem Barton & Collins (1993), desde que os objectivos sejam bem definidos, os alunos tendem a apresentar aquilo que lhes é pedido.

Nos únicos pontos em que os professores não conseguem dar cumprimento às orientações fornecidas (ponto 5.1., por falta de reflexões que justifiquem e enquadrem as evidências e ponto 6., por falta de evidências que acompanhem as reflexões) tal parece dever-se a falhas de interpretação das orientações fornecidas resultantes, em larga medida, da falta da clareza dessas mesmas orientações.

Ao propor um conjunto de itens “obrigatório” o investigador deixou claro que os professores poderiam ir além desses itens na personalização “*não só permitida como recomendada*” do portfolio. Ou seja, a definição de um corpo fundamental proposto não impedia que os professores incluíssem no portfolio “*outros itens não especificados, demonstrativos dos seus interesses, aptidões ou experiências*”(como se pode ler no texto das orientações relativo à estrutura do portfolio, ver Anexo VI). No entanto, tal como no estudo de Borko *et al.* (1997), esta mensagem parece não ter passado de modo claro, uma vez que nenhum dos portfolios apresenta itens ou secções introduzidos por iniciativa dos professores estagiários e que não estivessem previstos nas orientações propostas.

Assim, a personalização do portfolio manifesta-se apenas ao nível dos conteúdos pessoais associados aos itens propostos.

Se atendermos ao que afirmam Barton & Collins (1993), segundo os quais os portfolios mais ricos em termos de conteúdo são aqueles em que há uma combinação de evidências requeridas e evidências escolhidas pelo formando, seremos levados a considerar que os portfolios desenvolvidos pelos professores estagiários envolvidos neste estudo poderiam evidenciar uma maior riqueza de conteúdo se a personalização da sua estrutura tivesse sido mais acentuada.



Também ao nível da apresentação, apesar de bastante cuidada e visualmente atractiva, se constata uma grande uniformidade, resultando os quatro portfolios muito semelhantes graficamente.

Podemos estar perante a expressão de um dos riscos envolvidos na construção de um portfolio identificados por Shulman (1998). Este e outros autores (Carroll, Potthff & Huber, 1996; Case, 1994; Painter, 2001) advertem para o facto de a definição de uma grelha de avaliação que possa, objectivamente, avaliar todos os professores de modo idêntico pode levá-los a dar-lhe resposta de modo muito semelhante, limitando a personalização.

Por detrás das constatações apresentadas relativas à falta de personalização de alguns aspectos do portfolio podem, por outro lado, estar razões que se prendem com a falta de referências que os professores estagiários sentiram existir. A primeira fase do estudo mostrou que os professores estagiários procuram sempre referências em trabalhos dos seus colegas de anos anteriores. Sendo o portfolio uma total novidade para os professores envolvidos e não estando disponíveis quaisquer tipo de exemplos de portfolios já construídos, os professores “aventuram-se” muito pouco para além do que lhes era pedido.

Para além disso, como constatámos através dos resultados da primeira fase do estudo, toda a documentação produzida normalmente pelos estagiários – dossier de estágio e relatório crítico – é apresentada de modo conjunto por todos os elementos do núcleo de estágio, não existindo qualquer tradição de desenvolvimento de trabalho individual que pudesse incentivar uma maior personalização do portfolio.

## 2.2. Portfolios e Desenvolvimento da Reflexão

Os resultados obtidos na primeira fase do estudo mostram um cenário em que a componente reflexiva da formação, durante o estágio, assenta quase exclusivamente na observação de aulas e posterior discussão oral, formal e informal, das aulas observadas, entre estagiários e orientadores (sobretudo orientador da escola) e pelos professores estagiários entre si. Constata-se também, da caracterização da estratégia “observação de aulas” que fazemos no ponto 2.6.1. do Capítulo 1, que apesar de ser a mais usada, as suas potencialidades não são, contudo, totalmente exploradas.

Verifica-se ainda, como já referimos no ponto 1. do presente capítulo, que, à excepção do relatório final de estágio, os professores estagiários envolvidos na primeira fase deste estudo afirmam não terem feito parte dos procedimentos da orientação e supervisão outros instrumentos promotores de uma prática reflexiva alicerçada num suporte escrito.

Neste cenário, qual parece ser o contributo do portfolio para o desenvolvimento de uma prática reflexiva?

O portfolio reflexivo, tal como referem muitos dos autores considerados no desenvolvimento deste trabalho, parece vir dar um contributo claro para a reflexão continuada do professor em formação. Vem criar espaços para o questionamento sistemático sobre a prática e sobre as restantes dimensões dos professores em formação, correspondendo esse seu contributo a uma das vantagens do seu desenvolvimento apontadas pelos professores estagiários. Como refere o Professor Estagiário M, “[o portfolio] permitiu-me uma reflexão muito profunda e que eu pensava que estava a fazer e não estava”(CC1, CR1).

O portfolio, ao trazer para a formação inicial o recurso sistemático ao texto narrativo enquanto “*documentário do eu*” do professor estagiário (Diamond, 1991, citado por Amaral *et al.*, 1996), não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua auto-avaliação e o seu auto-conhecimento:

“...achei muito importante esta acção reflexiva, após as aulas, apesar dessa mesma ter condicionado o meu desempenho, pois fiquei sensibilizado com a avaliação que fiz, verificando que o facto de ser “obrigado” de uma forma consciente a elaborar este documento, me levou a constatar que a reflexão que vinha a fazer das minhas aulas não era a mais correcta pois era muito subtil.”(Professor Estagiário M)

O processo de escrita, só por si já válido pelo que contém de catártico (Amaral *et al.*, 1996) leva à selecção de textos para incluir no portfolio que podem ser reveladores do processo de desenvolvimento por que o professor em formação está a passar (Ramos & Gonçalves, 1996). Contudo, como refere Nunes (2000), “*as reflexões, a compilar no portfolio, deverão ser mais do que meras descrições estáticas do dia-a-dia, devendo assumir-se como propulsoras da acção, mote para uma contínua indagação na e sobre a prática*”(p. 33).

A análise dos diários de aula e das restantes reflexões dos professores estagiários incluídas nos seus portfolios à luz dos três níveis de lógica reflexiva propostos por Sá-Chaves (2000a) revela que, sem pretendermos avançar para qualquer tipo de quantificação, a grande maioria das reflexões apresentadas se encontram no nível 1 (narração de episódios epistemicamente relevantes), verificando-se uma grande redução para o nível 2 (reflexão sobre os factos narrados nos episódios) e finalmente, de modo mais pontual surgem algumas reflexões que podem ser associadas ao nível 3 (reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções).

Estas considerações são aplicadas a três dos professores estagiários, uma vez que um deles, o Professor Estagiário L, não chega a apresentar reflexões facilmente associáveis ao nível 3.

Podemos, assim, extrair destes dados duas constatações.

Primeiro, os professores estagiários envolvidos no estudo não parecem apresentar todos o mesmo nível de desenvolvimento reflexivo.

Segundo, a baixa representação de reflexões associadas aos níveis mais elevados leva-nos a admitir que os professores envolvidos no estudo passaram por um processo de desenvolvimento reflexivo importante – atendendo ao “ponto quase zero” de partida – durante o qual cresceram como profissionais, na medida em que quando o formando, nas suas reflexões, toma consciência de que “não devia de ter feito isto ou aquilo”, ele não volta a fazer, e se não volta a fazer está a crescer e a melhorar. Contudo, o processo resulta também algo incipiente no que respeita a evidências de uma prática reflexiva consolidada e profunda.

Vários factores podem estar por detrás destas constatações.

Em relação à primeira, são vários os estudos que mostram que, a predisposição para a reflexão e a capacidade para reflectir sobre as próprias práticas está, à partida, mais desenvolvida em alguns professores iniciantes (*Alert Novices*) que noutros (*Commonsense Thinkers*), (LaBoskey, 1994; LaBoskey, 1995; Lyons, 1998c; Richert, 1990, citado em Pultorak, 1993). São também vários os autores (Alarcão, 1996; LaBoskey, 1994; Oliveira & Terça 1991; Richert, 1990, citado em Pultorak, 1993) que alertam para o facto de a reflexão poder ser difícil de desenvolver e para alguns professores do tipo dos *Commonsense Thinkers* o simples fornecimento de

oportunidades para “praticar” a reflexão não se revela produtivo, não sendo suficiente para o desenvolvimento de uma prática reflexiva nestes professores.

Em relação à segunda, podemos admitir que, em certa medida, nos confrontamos com o paradoxo identificado por Dollase (1998), e segundo o qual o professor em formação, apesar de manifestar capacidades analíticas para a reflexão e desenvolver uma prática frequentemente analítica e criativa, pode desenvolver um portfolio que não deixa transparecer essas capacidades na análise feita por um avaliador externo (papel desempenhado aqui pelo investigador). Os bons resultados obtidos nas classificações finais do estágio pelos professores envolvidos no estudo e a facilidade manifestada pelo Orientador da Escola em perceber o trabalho desenvolvido ao fazer a avaliação dos professores estagiários através do portfolio podem apoiar esta hipótese. Assim, devemos também considerar, no presente caso, as razões apontadas pelo autor para o surgimento deste paradoxo: (i) é difícil parar para reflectir de modo sistemático e profundo num ambiente dinâmico e em constante mudança e particularmente recheado de novidades para o professor estagiário; (ii) as tensões resultantes da difícil tarefa de aprender a ensinar podem reflectir-se na construção do portfolio; (iii) o desenvolvimento do portfolio parece favorecer os professores estagiários com maior facilidade de escrita e maior expressividade. Estagiários igualmente eficientes, mas com maior facilidade oral que escrita, parecem enfrentar maiores dificuldades na hora de desenvolver um portfolio reflexivo.

Por outro lado, temos que ter em conta que o portfolio, só por si, não pode transformar o professor em prático-reflexivo. Ser professor reflexivo é, antes de mais, uma maneira de estar na vida (Nunes, 2000). É algo que se aprende, não se ensina (Pérez Gómez, 1992). E aprende-se ao longo de um processo demorado, continuado e orientado (Rodrigues, 2000) que recorre a múltiplas fontes e estratégias de formação (Pultorak, 1993;1996).

O portfolio apresenta, à partida, a enorme vantagem de poder dar uma visão holística da formação, integrando todas as outras estratégias de formação.

Ora, num processo de formação reflexiva que se quer continuado, o portfolio desenvolvido durante o estágio pedagógico não pode fazer mais do que a captura de um “momento” desse processo. Um momento preponderante, fundamental e estruturante, com um extraordinário potencial de crescimento e desenvolvimento para o formando, sustentado numa também potencialmente riquíssima rede de interacções e colaborações

sem paralelo noutros momentos de formação. Mas ainda assim, apenas um momento de um longo percurso. Com a agravante de que, na experiência realizada neste estudo – que se desenvolveu respeitando a actual estrutura do curso de formação inicial – o momento do estágio corresponde, simultaneamente, ao momento do primeiro contacto com metodologias promotoras de uma prática reflexiva, como o portfolio.

Com um primeiro contacto com a prática e a reflexão sobre a prática a montante do estágio pedagógico como defendem alguns autores (Darsie & Carvalho, 1996; Ponte & Brinheira, 2001), talvez pudéssemos esperar que os portfolios desenvolvidos no momento do estágio mostrassem um maior grau de reflexividade dos professores estagiários.

### 2.3. Percepções dos Professores Estagiários em Relação ao Portfolio Desenvolvido

Tal como no estudo levado a cabo por Borko *et al.* (1997) na Universidade do Colorado, em Denver, junto dos professores em formação inicial no *Elementary's Masters Plus Certification (MA+) Program*, faremos, de seguida, a discussão das percepções dos professores estagiários em relação ao portfolio desenvolvido no âmbito deste projecto atendendo aos seguintes aspectos: benefícios (implicações positivas) do projecto de desenvolvimento do portfolio, custos (implicações negativas) e pontos fracos do projecto, aspectos facilitadores do processo de desenvolvimento do portfolio, obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio e sugestões para a melhoria do projecto. Discutiremos também o balanço global que os professores estagiários fazem da sua participação no projecto.

#### Benefícios (Implicações Positivas) do Desenvolvimento do Portfolio

**(1) O desenvolvimento de uma reflexão mais sistematizada e orientada sobre os vários aspectos da sua prática**, ajudando a identificar capacidades e limitações e a desenvolver uma percepção mais real sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem dos alunos – que acabámos de discutir – representa para os quatro

professores envolvidos no estudo, um importante benefício da sua participação neste projecto, à semelhança do que se verifica nos estudos de Borko *et al.* (1997) e Dollase (1998):

“Todos os dias e no decorrer da nossa experiência nós conseguimos reflectir sempre...o portfolio, ajuda-nos a desenvolver esse espírito... faz-nos interiorizar mais e desenvolver mais esse espírito crítico... em termos de reflexão...”(Professor Estagiário K, CC1, CR1)

“... foi um análise muito profundo e permitiu-me constatar que tenho certas lacunas que terei que melhorar e certos aspectos em que tenho bom desempenho.”

“E o portfolio veio ajudar nesse sentido porque permitiu que a reflexão que eu fiz fosse mais aprofundada, até no pensar como pensam os alunos...”(Professor Estagiário M, CC1, CR1)

Uma vez que, tal como no estudo de Borko *et al.* (1997), a promoção de uma prática reflexiva foi uma das finalidades do projecto de desenvolvimento do portfolio, não surpreende que a oportunidade para a reflexão represente para os professores envolvidos a principal implicação positiva identificada.

Um segundo benefício apontado pelos formandos, que não encontra eco nos identificados pelos professores envolvidos no estudo de Borko *et al.* (1997), é o facto de o portfolio **(2) contribuir para uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada**. Mais autêntica, porque parece existir uma ligação directa entre o ensino do formado e as evidências apresentadas no portfolio (Barton & Collins, 1993; Sá-Chaves, 2000a). Mais dinâmica, porque resulta de uma interacção mais estreita e continuada entre formandos e supervisor da qual saem facilitados os processos de auto e hetero-avaliação (Sá-Chaves, 2000a). Mais fundamentada e participada, porque permite que o professor estagiário tome consciência do seu desempenho e ganhe capacidade de argumentação na discussão desse desempenho com os seus orientadores. Esta opinião é partilhada com os estagiários pelo Orientador da Escola, único orientador que acabou por usar o portfolio para fazer a sua avaliação dos estagiários.

A primeira fase do nosso estudo mostrou que algumas das principais desvantagens que os professores estagiários apontavam ao dossier de estágio se prendiam com a falta de orientações claras para a sua construção e avaliação, estando o seu papel na avaliação muito indefinido. Verificámos também que, num mesmo núcleo

de estágio, diferentes orientadores se regem por diferentes grelhas de avaliação, por sua vez associadas a diferentes perfis de desempenho do professor em formação. Tais circunstâncias criam nos professores em formação as mesmas percepções que foram identificadas no já referido estudo de Neto Vaz (2000), onde os estagiários envolvidos, quando questionados sobre os *“aspectos que, no seu entender, deveriam ser alterados, a nível do estágio”*(p. 259) apontaram como principal deficiência sentida a *“falta de definição de parâmetros para maior homogeneidade do estágio pedagógico, no que diz respeito, sobretudo, à avaliação e respectivos instrumentos”*(p. 259).

Com base nestas percepções e noutros contributos teóricos disponíveis, procurámos, na segunda fase do estudo empírico, contrariar os factos descritos.

Assim, à definição prévia dos objectivos do portfolio (Barton & Collins, 1993; Dollase, 1996; Green & Smyser, 1996) – expressa nas orientações fornecidas e em reuniões preparatórias – seguiu-se, em colaboração com os orientadores do núcleo, a definição de um perfil de desempenho único e a elaboração de uma grelha de avaliação do portfolio e do professor estagiário através do portfolio, que contou também, na sua construção, com o envolvimento directo dos próprios professores estagiários e que foi distribuída logo que possível.

Deste modo, as vantagens apontadas para o processo de avaliação decorrentes da introdução do portfolio podem ser um reflexo deste conjunto de medidas. Se a avaliação feita pelos restantes orientadores do núcleo pudesse ter sido feita com a ajuda do portfolio esta constatação poderia sair reforçada.

O portfolio parece ser também **(3) mais representativo do trabalho do professor que o dossier de estágio**. Esta constatação encontra apoio em autores que afirmam que o portfolio captura de uma forma holística os vários aspectos do trabalho do professor (Dollase, 1996; Green & Smyser, 1996) e do seu desenvolvimento profissional (Hurst, Wilson & Cramer, 19998; Winsor *et al.*, 1999) e também nos dados obtidos na primeira fase deste estudo, onde os formandos entrevistados diziam que o dossier de estágio *“não diz nada sobre o professor que se é”* e que *“não reflecte o trabalho desenvolvido”*. Esta afirmação feita pelos professores envolvidos na segunda fase do estudo, longe de ser especulativa, resulta do facto de, paralelamente, e uma vez que, ao longo do ano, tinham produzido toda a documentação necessária, estes terem também organizado um tradicional dossier de estágio, apesar de dispensados de o fazer.

Finalmente, no que a vantagens respeita, dois dos professores estagiários reconhecem ao portfolio uma **(4) relação custo/benefício positiva**. Para melhor compreendermos esta posição, e uma vez que estão discutidos os principais benefícios identificados, centraremos, no ponto seguinte, a nossa atenção nos custos do projecto.

Salientamos, por fim, que duas das principais vantagens identificadas pelos professores em formação no estudo de Borko *et al.* (1997) – “permitir estabelecer relações entre a teoria e a prática” e “constituir o primeiro passo para o desenvolvimento de um portfolio profissional” – não foram identificadas pelos professores envolvidos neste estudo. Para a segunda, parece fácil encontrar uma justificação – para os professores em formação nos Estados Unidos reveste-se de particular importância o desenvolvimento de um portfolio profissional que ajude na procura de emprego imediatamente após a obtenção da certificação conferida pelo curso de formação inicial. Para a primeira, alguns autores (Barton & Collins, 1993; Freidus, 1998) reconhecem, claramente, ao portfolio essa capacidade. Os textos desenvolvidos pelos professores para a sua filosofia de ensino e para dar respostas a outros itens do portfolio deixem transparecer tentativas de relacionamento da teoria com a prática, assim como constatamos pela análise dos mesmos textos que o processo de organizar o portfolio levou os professores a *“pensar sobre os seus pontos fortes e as suas fraquezas como professores em formação. Permitiu-lhes ser mais realistas acerca da sua actividade profissional e a procurar formas de a melhorar”* (Borko *et al.*, 1997, p. 351):

“O importante é reflectimos sobre a nossa praxis educativa, e reconhecer com humildade aquilo que errámos, procurando crescer com os erros cometidos e evitar que eles se repitam no futuro.” (Professor Estagiário J)

Esta potencial vantagem não foi, contudo, mencionada pelos professores estagiários nas entrevistas realizadas.

## Custos (Implicações Negativas) e Pontos Fracos do Desenvolvimento do Portfolio

O principal custo do projecto de desenvolvimento do portfolio – **(1) consome muito tempo e energia** – mencionado por três dos formandos, vai de encontro às



grandes exigências de tempo, energia e investimento pessoal associadas a esta tarefa também identificadas por outros estudos (Painter, 2001; Shulman, 1998; Viechnicki *et al.*, 1993; Winsor *et al.*, 1999). Contudo, os estagiários não chegam a referir que o desenvolvimento do portfolio entra em competição o tempo e energia dedicado a outros aspectos do estágio, como acontece no estudo de Borko *et al.* (1997) e dois deles consideram mesmo, como já referimos, que a relação custo/benefício acaba por ser positiva.

As **(2) limitações de recursos inerentes à escola** e a **(3) grelha de avaliação distribuída tardiamente** correspondem a dois pontos fracos do projecto identificados pelos professores estagiários. Como refere o Professor Estagiário J a falta de recursos torna-se limitante, porque *“é aí que assentam muito as nossas estratégias, os modelos de ensino que a gente quer adoptar e adaptar aos próprios alunos, e se não houver é sempre mais limitativo”*. Este facto, que os estagiários procuraram sempre contrariar acaba, naturalmente, por se reflectir um pouco na riqueza e diversidade de recursos e estratégias evidenciados no portfolio. Quanto à grelha de avaliação, era intenção do investigador, como já manifestámos, fazê-la chegar aos professores estagiários o mais cedo possível. O facto de esta resultar de um processo negociado entre o investigador, os orientadores e os próprios estagiários fez com que tal processo se prolongasse para lá do desejado.

### Aspectos facilitadores do Desenvolvimento do Portfolio

No que diz respeito a aspectos que facilitaram o processo de desenvolvimento do portfolio, todos os professores estagiários mencionam a **(1) documentação fornecida** pelo investigador na forma de um guião com orientações para a sua construção, um perfil de competências, assim como reflexões de outros professores estagiários sobre a sua prática e a já referida grelha de avaliação: *“...eu acho que nos foi fornecido tudo o aquilo que necessitamos para trabalhar”*(Professor Estagiário J).

A importância das orientações escritas (*guidelines*) também foi destacada como aspecto facilitador por alguns dos professores envolvidos no projecto de Borko *et al.* (1997), assim como por outros trabalhos (Lomask *et al.* 1995). Note-se que os professores envolvidos no estudo americano salientaram também, a importância de

outras orientações fornecidas pelo programa da universidade, como os seminários específicos. De modo semelhante, do *BEST Program* do estado do Connecticut fazem também parte seminários e *workshops* destinados a formandos e orientadores e que recebem destas uma aceitação muito positiva (Sergi, 1997). Estes factos, associados à necessidade de formação específica para o uso de portfólios, quer dos formandos, quer dos seus supervisores defendida por vários autores (Paulson, Paulson & Meyer, 1991 citados por Carroll, Potthoff & Huber, 1996), associados ainda à percepção que temos do desenvolvimento do projecto, levam-nos a considerar que – e apesar dessa necessidade não ter sido manifestada pelos nossos estagiários – o nosso projecto poderia ter sido beneficiado se o investigador, fazendo valer o seu papel de “instituição de formação” tivesse conduzido, junto dos estagiários e seus orientadores, de um modo mais formal, um pequeno seminário ou *workshop* sobre a construção do portfólio que fosse além das orientações escritas e outros esclarecimentos pontuais que forneceu. Parece-nos que este é, sem dúvida, um aspecto a acautelar em programas de formação inicial de professores que envolvam o uso de portfólios.

Para três dos professores estagiários o **(2) apoio fornecido pelo orientador da escola**, que “*se pode dizer que foi incansável, não só no documento em si [portfólio] mas também no desenrolar de todo o estágio*” (Professor Estagiário M), constituiu um dos aspectos mais facilitadores do desenvolvimento do projecto. Para além das referências ao papel fundamental do supervisor na condução do processo encontradas na bibliografia (Freidus, 1998; Villas Boas, 2001; Sá-Chaves, 2000a), também no estudo de Borko *et al.* (1997) o apoio fornecido pelo *cooperating teacher* é considerado pelos professores estagiários como um importante elemento facilitador do processo de desenvolvimento do portfólio.

Também a colaboração entre pares, apontada por alguns estudos como uma poderosa estratégia de supervisão horizontal (Davis & Honan, 1998; Freidus, 1998; Sá-Chaves, 2000a; Wolf, 1996) se revela um importante elemento facilitador do processo de desenvolvimento do portfólio para os estagiários envolvidos no nosso estudo. Deste modo, o **(3) apoio dentro do grupo de estágio**, apontado por dois dos estagiários, encontra ainda eco no estudo de Borko *et al.* (1997), no qual os formandos destacam a partilha de ideias, formal e informal, entre eles.

## Obstáculos ao Processo de Desenvolvimento do Portfolio

O principal obstáculo ao processo de desenvolvimento do portfolio, apontado por todos os professores estagiários, parece prender-se com **(1) limitações de tempo na fase final**, para organizar e concluir o portfolio dentro do prazo previsto para a sua avaliação. As limitações de tempo foram igualmente apontadas por alguns professores envolvidos no estudo de Borko *et al.* (1997), que manifestaram a sua frustração por quase não conseguirem trabalhar no portfolio até ao final do semestre. Os professores estagiários envolvidos no nosso estudo parecem ter sentido uma frustração semelhante. Tal como está estruturado, no actual curso de formação inicial, o estágio pedagógico coincide com o primeiro contacto real com o mundo da escola e com uma quantidade avassaladora de novidades que é preciso integrar rapidamente para que o estagiário cumpra o seu papel de professor. Essa tarefa pode chegar a ocupar, recorrendo às palavras de Shulman (1998), “*every waking and some nonwaking moments*” da vida do formando. Assim, verificamos que os nossos estagiários prepararam toda a documentação para leccionar as suas regências, foram fazendo as suas reflexões, foram discutindo essas reflexões com o seu orientador, mas foram, também, deixando para o fim a organização do portfolio. Deste modo, a frustração por estes sentida surge, sobretudo, na fase final do estágio quando, uma vez terminadas as regências se preparavam para organizar o portfolio e foram confrontados com a antecipação – em apenas alguns dias, diga-se – da reunião de avaliação:

é claro que havia coisas que estavam feitas, havia transparências... os recursos, em termos de recursos, e as reflexões também estavam feitas mas daí a passar tudo para um documento elaborado demora o seu tempo...”(Professor Estagiário M, CC4, CR2)

“... acaba por pesar, porque depois o tempo é muito limitado e, quando há limitações, uma pessoa, parece que... tem um bocado de dificuldade em pensar e pôr em prática aquilo que desenvolveu.”(Professor Estagiário J, CC4, CR2)

Daqui decorre que o Orientador Pedagógico acabou por não poder fazer a sua avaliação com base nos portfolios, uma vez que estes não lhe foram entregues atempadamente, facto que, enquanto investigador, apenas podemos lamentar.

Esta última observação remete-nos para um segundo obstáculo ao processo de desenvolvimento do portfolio: a **(2) falta de apoio dos orientadores da universidade**.

Se já a primeira fase do estudo deixava transparecer a generalizada falta de articulação e conjugação de esforços que pode existir entre os diferentes orientadores de um mesmo núcleo de estágio, nesta segunda fase tal desarticulação foi notória, como bem traduzem as palavras do Professor Estagiário J:

“... isto já vem de há longo tempo, a gente já sabe que muitos dos orientadores não vêm cá... muito menos aqui a este nível, sendo uma inovação, se calhar muito menos apoio nos dariam, porque, se calhar nem eles próprios sabiam a maneira como implementar estas coisas...”

“...penso que em certa medida estiveram um bocadinho desligados do estágio mas noutra medida também estiveram um bocado desligados do projecto...”(CC4, CR1)

O Orientador Pedagógico também se mostra consciente desta dificuldade e refere, a este respeito:

“Vejo a nossa acção, quer das Ciências da Educação quer das outras áreas – a razão das outras áreas terem menos percentagem que as Ciências de Educação é porque são duas áreas, não é mais que isso, e então dividimos a percentagem igualitária entre as Ciências da Educação e as outras duas áreas, a área científica e das Ciências da Educação – vejo que era necessário haver uma...um trabalho nosso. Porém, para nós orientarmos esse trabalho tínhamos que falar a mesma linguagem. Tínhamos que ter o mesmo código de linguagem.”

Encontramos aqui mais um indício da necessidade de formação específica dos supervisores para o uso de portfolios, defendida por vários autores (Paulson, Paulson & Meyer, 1991 citados por Carroll, Pothoff & Huber, 1996; Sergi, 1997), assim como nos recordamos da promessa que os portfolios encerram de levarem, dentro da instituição de formação, a um aproximar de linguagens (Johnson, Kaplan & Marsh, 1996) e a uma conjugação de esforços na procura da consecução de objectivos comuns (Carroll, Pothoff & Huber, 1996). Deste modo, voltamos a admitir que o projecto poderia ter beneficiado de um pequeno seminário ou *workshop*, conduzido pelo investigador e que envolvesse os quatro orientadores. Embora a este nível – como foi demonstrado pelo trabalho do Orientador da Escola, a motivação intrínseca dos orientadores para o acompanhamento do projecto se revestisse de extrema importância.

Um dos professores estagiários referiu que a **(3) falta de referências (portfolios já construídos)**, pode ter sido um obstáculo ao processo de desenvolvimento do portfolio, na medida em que, como atrás referimos, pode ter levado os estagiários a aventurarem-se pouco na exploração e personalização gráfica do documento.

Por fim, um outro professor estagiário do núcleo envolvido neste projecto refere-se à **(4) falta de apoio do investigador**:

“...da tua parte, se calhar não houve, também, grande disponibilidade de tempo para estar mais em contacto connosco...[...]...é complicado estar a dizer que devias ter estado mais, acho que não, acho que é injusto estar a dizer “é pá devias ter cá vindo”, acho que não...não sei pá, pró futuro, eventualmente, a pessoa que estivesse a coordenar uma coisa dessas ter tempo ela própria, dar-se tempo à pessoa também para acompanhar...”(CC4, CR4)

Entendemos que esta posição do formando é um reflexo da falta de apoio traduzido pelos “orientadores da universidade” não se dirigindo propriamente ao investigador que optou por fazer o papel mais distanciado de “instituição de formação”, papel esse que talvez não tenha sido claramente apercebido por este professor estagiário.

### Sugestões para a Melhoria do Projecto

Convidados a indicarem alterações ao projecto que pudessem contribuir para a sua melhoria, os professores estagiários fizeram algumas propostas que, em larga medida, decorrem das implicações negativas, pontos fracos e obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfolio antes identificados.

Portanto, não surpreende que em primeiro lugar, e mostrando como as questões do tempo e da sua gestão se assumem como cruciais e transversais a todo o processo de desenvolvimento de um portfolio durante o estágio integrado, os formandos defendam que a instituição devia **(1) dar mais tempo para o portfolio no final do ano**, tempo para que este pudesse ser organizado, de preferência, já depois do final das regências. Idêntica sugestão foi apresentada pelos professores em formação no estudo que temos vindo a usar como referência. Aí, esta sugestão levou a que, no ano seguinte, os responsáveis pelo programa tivessem decidido terminar o estágio uma semana antes para que essa mesma semana fosse inteiramente dedicada à organização dos portfolios (Borko et al., 1997). No nosso caso, o Orientador da Escola aponta neste mesmo sentido, e sugere que *“é sempre possível, o orientador pode sempre em vez de pensar*

*fazer regências até ao dia quinze de Maio pode pensar fazê-las até ao fim de Abril, por exemplo”.*

**(2) Fazer incidir o portfolio sobre uma unidade desenvolvida mais cedo** – uma primeira regência ou uma segunda regência mais a meio do ano de estágio – poderia, segundo três dos professores estagiários constituir uma importante melhoria, evitando problemas no final do ano.

Num primeiro momento, perante o facto de o modelo escolhido prever a incidência do portfolio sobre uma única unidade ou subunidade didáctica, pareceu-nos obvio que o portfolio do nosso estudo deveria incidir sobre as segundas regências e nunca sobre as primeiras. Considerámos que nas primeiras os professores estariam um pouco presos às pressões iniciais associadas ao desenvolvimento de uma unidade com fins de avaliação, em que os aspectos pedagógico-didácticos (selecção de conteúdos, selecção de recursos e metodologias de ensino, etc.) e relacionais (conhecimento dos alunos, presença dos orientadores, etc.) ocupam, em larga medida, o espírito do formando. Nas segundas, mais libertos dessas pressões, ou melhor, mais habituados a lidar com elas, poderiam estar mais atentos ao seu ensino e às aprendizagens dos alunos, o que poderia resultar numa mais ampla percepção de toda a riqueza de interacções associadas ao acto educativo, o que, por sua vez, poderia ser espelhado na maior riqueza e profundidade das reflexões associadas a tais aulas. As percepções dos professores estagiários confirmam que esta foi uma opção pertinente, na medida em que estes se sentiram mais à vontade nas aulas das segundas regências.

Hoje, tendo em conta os dados obtidos, a evolução das nossas próprias percepções e os contributos teóricos sobre esta questão, consideramos que o portfolio deveria ser revisto no sentido de integrar tanto uma como outra. Isto é, deveria incidir sobre uma pequena subunidade desenvolvido numa fase mais inicial do estágio e sobre uma segunda, numa fase mais próxima do final do ano lectivo. Esta medida, ao mesmo tempo que reforçava a ideia de documento em contínua criação e recriação, associada ao portfolio reflexivo, permitiria também a captura e expressão clara da “progressão do formando ao longo do ano”, uma das mais importantes potenciais vantagens do processo de desenvolvimento de um portfolio reflexivo (Hurst, Wilson & Cramer, 1998; Sá-Caves, 2000a; Winsor *et al.*, 1999) e que, tal como estava estruturado, o portfolio do nosso estudo tinha dificuldade em reflectir. Consideramos também que, tal como em alguns modelos americanos (Barton & Collins, 1993; Dollase, 1998) poderia ser dada

maior liberdade aos formandos na hora de escolher as unidades a apresentar no portfolio, acentuando-se assim o domínio do formando sobre o processo (Barton & Collins, 1993; Hurst, Wilson & Cramer, 1998; Sá-Chaves, 2000a), bem como o número de aulas a apresentar por cada unidade, uma vez que os estagiários envolvidos neste estudo considerarem que algumas das suas subunidades foram bastante extensas (chagando a ter perto de vinte aulas) e que, conseqüentemente, se deveria **(3) incluir um menor número de aulas no portfolio.**

Tal como no estudo de Borko *et al.* (1997), os formandos sugerem que o “programa de formação” deveria **(4) fornecer exemplos de portfolios já construídos e (5) rever alguns dos itens a incluir.**

Em relação aos exemplos, apesar de a sua falta ter sido identificada por um dos estagiários como um possível obstáculo ao processo de construção do portfolio, o mesmo professor partilha com dois dos seus colegas a opinião – que expressamos pelas palavras de um deles – de que o fornecimento de exemplos “*eventualmente ajudaria, não quer dizer que fosse fundamental*” (Professor Estagiário L). O estudo de Borko *et al.* (1997) bem como outros estudos (Dollase, 1998, Winsor *et al.*, 1999) vêm dar fundamento a esta sugestão, uma vez que, dada a novidade associada aos portfolios, os exemplos poderão constituir uma referência e um bom ponto de partida.

Relativamente à revisão de alguns dos itens a incluir, os formandos apontam para o choque que parece existir entre os objectivos de alguns itens como a “análise da qualidade da aprendizagem dos alunos” e “análise dos progressos na aprendizagem dos alunos”. Um dos professores estagiários sugeriu mesmo que o parâmetro “relacionamento com a comunidade escolar” fosse retirado do portfolio. Se a primeira sugestão parece pertinente, a segunda parece indiciar uma certa tendência que os professores em formação têm para centrarem a sua atenção sobre tudo o que gira à volta do núcleo de estágio, alargando-se por vezes o círculo ao grupo disciplinar, e “virando as costas” a alguns sectores da comunidade escolar onde se sente pouco preparados e pouco à-vontade para intervir. A inclusão deste parâmetro no portfolio pretende ser, precisamente, uma forma de procurar contrariar essa tendência.

Finalmente, como consequência da já enunciada falta de apoio dos orientadores da universidade, um dos professores estagiários sugere que deveria **(6) haver maior coordenação entre os orientadores.**

No estudo de Borko *et al.* (1997) surgem ainda duas outras sugestões não mencionadas pelos professores envolvidos no nosso estudo. São elas “*dar maior relevo aos aspectos do portfolio relacionados com a procura de colocação*” e “*aumentar as oportunidades para colaboração entre colegas*”. Ambas resultam, claramente, das particularidades da realidade americana. Contudo, parecem-nos merecedoras de uma pequena análise adicional.

Quanto à primeira destas sugestões, os professores em formação preocupam-se com a procura de colocação, porque esta é da sua exclusiva responsabilidade. No nosso caso, como é sabido, tal responsabilidade é, maioritariamente, assumida pelo Ministério da Educação através dos concursos nacionais para colocação de professores nas escolas públicas. Assim, o processo de procura de emprego do professor implica que este se dirija às escolas onde pretende leccionar e que demonstre, junto da administração da escola, que possui a certificação e as qualidades necessárias para ocupar o lugar. Trata-se de um processo comum à maioria dos profissionais, mas que em Portugal não estamos habituados a associar ao professor. Ora, este processo envolve, muitas vezes, a realização de uma entrevista. Nos últimos anos, a apresentação, durante a entrevista, do portfolio do professor tem vindo a tornar-se comum, e não só os professores afirmam que o seu portfolio os ajudou a mostrar melhor as suas aptidões (Cohen, 1995; Tillema, 1998) e, desse modo, conseguir um melhor emprego (Carroll, Potthoff & Huber, 1996; Doolittle, 1994; Hurst, Wilson & Cramer, 1998), como muitos administradores têm vindo a valorizar, progressivamente, o portfolio como auxiliar do processo de selecção dos professores (Doolittle, 1994; Mokhtari *et al.*, 1996).

A segunda sugestão mostra a importância que a colaboração entre colegas assume no contexto da formação inicial de professores. Como já referimos noutra parte deste trabalho, nos Estados Unidos onde, por tradição, em muitos dos programas de formação, os formandos não estão distribuídos por núcleos, realizando muitas vezes o seu estágio isolados dos seus pares, o processo de desenvolvimento do portfolio parece estar a contribuir para a “descoberta” das virtudes da colaboração entre formandos (Davis & Honan, 1998, Freidus, 1998). Pensamos que este facto, reforça a validade dos “grupos de estágio” que existem no nosso actual modelo de formação.



## Balanço Global do Projecto

O trabalho desenvolvido com este projecto, com todas as suas promessas e constrangimentos, aspectos positivos e menos positivos, mais do que encontrar respostas pretendia levantar questões. Revelando-se bastante rico a esse nível, constituiu também uma oportunidade adicional para o crescimento, a reflexão e o desenvolvimento, como pessoas e como profissionais, dos professores estagiários que nele foram envolvidos e que da sua participação fazem um balanço positivo, como demonstram as suas palavras, com que fechamos esta discussão:

“...em termos globais penso que é bastante positivo e dá-nos a ideia totalmente diferente das coisas.”(Professor Estagiário L, CC6, CR1)

“...foi extremamente estimulante fazer um trabalho destes, sendo uma inovação, e quando é uma inovação há sempre erros, seja de que lado for, de todas as partes, mas pronto, foi estimulante, foi uma coisa diferente, apesar de uma pessoa estar a fazer um estágio e, depois acaba por... como acontece na nossa prática lectiva, quando as coisas funcionam bem e as inovações são bem entendidas, acho que assim é estimulante... Mas deu-nos muito trabalho...”(Professor Estagiário J, CC6, CR1)

“...penso que, não só para mim mas para os outros que certamente já o disseram, foi muito interessante trabalhar [no projecto]....”(Professor Estagiário M, CC6, CR1)

## **Conclusões**

---

Pretendíamos, com este estudo, explorar as implicações do uso de portfolios reflexivos na formação inicial de professores, fazendo-o quer da perspectiva do professor em formação, quer da perspectiva da instituição que opta pela implementação desta metodologia nos seus cursos de formação. O assumir desta postura e a natureza exploratória do estudo desenvolvido, implicam que consideremos que os resultados encontrados, longe de conduzirem a conclusões (que nunca seriam passíveis de generalização), constituem antes e sempre pistas para uma eventual acção imediatamente futura, sempre na certeza de que correspondem apenas a um momento de um processo dinâmico, continuamente feito e refeito com os contributos de cada nova vaga de formandos que passam pelo curso de formação, bem como das percepções dos formadores que nele estão envolvidos.

Em relação aos resultados obtidos, no que diz respeito ao papel e valor do dossier de estágio, no actual modelo de estágio pedagógico da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Évora, diríamos que este documento parece encerrar em si alguns aspectos positivos, como sejam o seu papel na organização do trabalho dos professores estagiários ao longo do ano e como fonte de consulta e orientação futuras. Ou ainda a forma como parece promover a discussão conjunta, entre os estagiários, nos momentos dedicados à sua construção. Aspectos dos quais podemos, e devemos, tirar elacções para o futuro.

Contudo, este documento, no actual contexto do estágio, parece sofrer também de uma série de constrangimentos que o presente trabalho vem pôr a nu.

O facto de, do modo como actualmente é elaborado, constituir um documento meramente descritivo e estéril, que não promove a criatividade, a originalidade e a personalização, que não contempla nem a natureza singular e única de cada processo de formação, nem a natureza plural e múltipla que contextualiza e enriquece cada um dos mesmos processos individuais (Sá-Chaves, 2000a), limita e sufoca qualquer sentimento de pertença ou orgulho pessoal que o professor estagiário poderia desenvolver.

Tendo em conta o tempo e os recursos despendidos pelos professores estagiários na sua elaboração e a importância real que assume no contexto do estágio, revela-se um documento com uma relação custo/benefício bastante desproporcionada, com custos bastante superiores aos possíveis benefícios.

Acrescente-se a isso o facto de, muitas vezes, ser pouco valorizado por aqueles que a ele tem acesso (os orientadores) e de não chegar àqueles que o poderiam valorizar (os colegas) e compreenderemos melhor por que razão os professores estagiários, que sentem uma forte necessidade de mostrar/demonstrar o trabalho que desenvolveram ao longo do ano, gostariam que o seu dossier contribuísse para isso. Algo que este documento não pode fazer. A manter-se como documento a construir durante o estágio, o dossier deveria assumir o seu carácter de arquivo, contribuindo para o enriquecimento do espólio documental do estagiário e da escola em que o estágio se desenvolve. Parece-nos também digna de registo a ideia avançada por um dos estagiários entrevistados na primeira fase do estudo empírico, que sugeria que a própria Universidade construísse com eles uma base documental para consulta de todos os seus estudantes dos cursos de ensino. Uma ideia que pode assustar pela enorme quantidade de papel e, conseqüentemente, de espaço que envolve, mas que, posta em prática em suporte digital se torna bastante interessante.

Haverá outros documentos mais vocacionados para ultrapassar as limitações associadas ao dossier? Cremos que sim. Esta é uma questão que lançamos já com uma clara resposta em mente. A investigação que desenvolvemos mostra o portfolio reflexivo como um documento com uma relação custo/benefício positiva para o professor em formação. Um documento que estimula a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa (Sá-Chaves, 2000a). Ao mesmo tempo, promove sentimentos de pertença e de orgulho pessoal pelo trabalho desenvolvido. Um documento que contribui para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual (Sá-Chaves, 2000a).

Como caracterizar este portfolio reflexivo de que falamos e que desenvolvemos no âmbito do nosso projecto? Seguindo a tipologia sugerida por Nunes (2000), poderíamos, à partida, entendê-lo – como inicialmente prevíamos – como um portfolio “híbrido”, algures entre o portfolio “investigação-acção” e o portfolio “retrato”. Contudo, devido às características particulares que apresenta, pensamos que tal não seria suficiente para abarcar toda a sua dimensão. Assim, atrevemo-nos a acrescentar a esta classificação um outro tipo de portfolio, a que, à falta de melhor designação, chamamos portfolio da formação inicial (Fig. 2) – muito próximo do conceito

americano de “*student teacher portfolio*” ou “*student teacher professional portfolio*” – e que, embora fortemente enraizado no primeiro quadrante, é enriquecido pelos contributos dos restantes quadrantes, na medida em que também aqui as opiniões dos outros são objecto da reflexão do professor (portfolio “retrato”), há orientações para a construção do portfolio e uma clara finalidade avaliativa do professor em formação através dele (portfolio “profissional”) e, também, porque os professores estagiários são convidados a integrar no seu portfolio evidências que podem contribuir para ajudar a completar a construção da sua imagem como pessoas e como profissionais (experiências profissionais prévias, cursos, *workshops* ou acções de formação frequentados, trabalhos publicados, etc.), o que corresponde ao portfolio “*Curriculum vitae*”. Este que propomos é, também, um portfolio da prática pedagógica que, numa dimensão mais ampla, procura estar atento também a todos os outros aspectos da vivência e da história de vida do jovem professor em formação que não se prendem directamente com a primeira mas que, em cada momento, a condicionam e justificam.

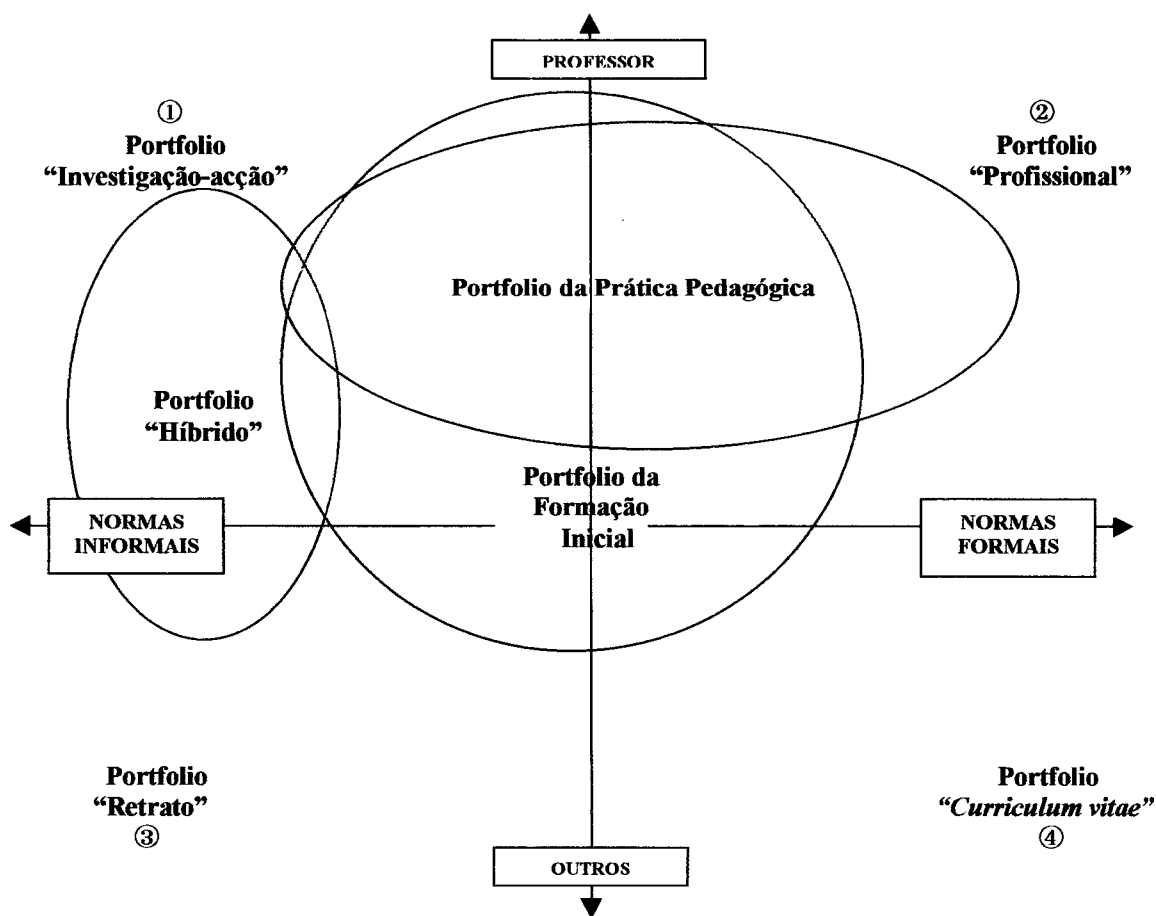


Fig. 2 – Enquadramento dos vários tipos de portfolio atendendo à origem das evidências (produzidas pelo próprio professor ou por outros) e às normas de elaboração (informais ou formais). Construído a partir de um esquema de classificação proposto originalmente por Nunes (2000).

Julgamos sair reforçado deste estudo o contributo do portfolio reflexivo para o desenvolvimento da reflexividade crítica do professor em formação. Ao criar espaços para o questionamento sistemático sobre a prática e sobre as restantes dimensões dos professores em formação e trazer para a formação inicial o recurso sistemático ao texto narrativo enquanto “*documentário do eu*”, ajuda os professores estagiários a desenvolverem capacidades reflexivas e metareflexivas.

Os professores envolvidos no estudo parecem ter passado, como já discutimos no Capítulo 5, por um processo de desenvolvimento reflexivo importante – atendendo ao “ponto quase zero” de partida – durante o qual cresceram como pessoas e como profissionais, mas que não permite concluir que desenvolveram uma reflexividade crítica consolidada e profunda, que se traduza, no futuro, numa prática reflexiva igualmente profunda e continuada.

Diferentes factores parecem contribuir para este facto. Por um lado, as características próprias dos estagiários envolvidos, uma vez que a diferente predisposição para a reflexão e a capacidade para reflectir sobre as próprias práticas está, à partida, mais desenvolvida em alguns professores iniciantes que noutros. Por outro lado, encontram-se alguns aspectos que se prendem com a actual orgânica do curso de formação inicial. O desenvolvimento de uma prática reflexiva é promovido apenas durante o ano lectivo correspondente ao estágio. A falta de um contacto com a prática mais cedo e a quase ausência de outras metodologias promotoras de uma construção e valorização do conhecimento com base nessa prática, contribuem largamente para os resultados descritos, implicando que, no presente modelo de formação inicial, as potencialidades do portfolio reflexivo sejam sempre subexploradas.

Dando destaque à avaliação formativa sobre a sumativa, o portfolio reflexivo parece contribuir para uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada. E parece-nos pertinente reafirmar, aqui, os motivos porque o faz. Mais autêntica, porque parece existir uma ligação directa entre o ensino do formado e as evidências apresentadas no portfolio (Barton & Collins, 1993; Sá-Chaves, 2000a). Mais dinâmica, porque resulta de uma interacção mais estreita e continuada entre formandos e supervisor da qual saem facilitados os processos de auto e hetero-avaliação (Sá-Chaves, 2000a). Mais fundamentada e participada, porque permite que o professor estagiário tome consciência do seu desempenho e ganhe capacidade de argumentação na discussão desse desempenho com os seus orientadores. Quanto ao contributo para a

avaliação sumativa, o Orientador da Escola que recorreu à grelha desenvolvida para fazer a sua avaliação considerou que esta era bastante válida.

Parece confirmar-se o valor estratégico do portfolio enquanto metodologia de investigação ao serviço da qualidade da formação.

Ao adoptar o papel de “instituição de formação”, o investigador procurou implementar um portfolio que contribuísse para melhorar a formação inicial dos professores no seu desenvolvimento. Procurou que o processo fosse negociado com todos os intervenientes e enriquecido com os contributos de cada um. Dentro e fora do círculo de pessoas directamente envolvidas no projecto procurou aproveitar todas as oportunidades surgidas – públicas e privadas – para discutir todos os aspectos a ele ligados, ouvir opiniões e confrontar-se com questões que ele próprio não se tinha colocado. Procurou a troca de experiências e conhecimentos teóricos com outros investigadores no nosso país, nos Estados Unidos e no Brasil.

Ao longo desse processo, à medida que procurava integrar e articular todos esses contributos, o investigador foi passando por um importante processo de crescimento pessoal e profissional que alargou os seus horizontes e despertou a sua atenção para aspectos da formação que valorizava pouco ou simplesmente ignorava.

Como resultado desse crescimento e do *feedback* que a investigação forneceu, desenharíamos hoje, como já descrevemos no Capítulo 5, um portfolio, em muitos aspectos, diferente daquele que implementámos no início desta investigação. Concretamente, um portfolio mais presente desde os primeiros momentos do estágio e que assim convidasse a uma reflexão sobre a prática continuamente construída, desconstruída e reconstruída desde o início e ao longo do ano, com um conjunto de orientações igualmente precisas mas com maior flexibilidade e liberdade de escolha, deixando ao formando mais espaço para a personalização. E estaríamos, por certo, mais atentos aos cuidados a ter na sua implementação, dos quais destacamos e a adequada formação de todos os actores e a articulação entre eles como forma de potenciar a colaboração.

Esta constatação vai de encontro à posição defendida por Shulman (1992), segundo o qual o desenho de um modelo de portfolio é sempre um acto teórico que reflecte o esquema conceptual de quem o desenha, seja ele um professor a título individual ou uma instituição de formação.

Pensamos que este processo de crescimento que vivemos enquanto investigador pode, sem esforço, ser transferido para a própria instituição de formação que opta pela entrada em cena de um portfolio reflexivo no seu programa de formação inicial de professores. Ao recorrer ao portfolio como estratégia de investigação esta pode “crescer” ao longo do tempo, ajustando e adaptando o programa às necessidades sentidas pelos seus formadores e professores em formação e, desse modo, ir melhorando a formação que proporciona.

No presente ano lectivo (2001/2002), dois anos depois do início da nossa investigação, a Universidade de Évora, na revisão que fez do seu Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino, introduz uma alínea em que se pode ler que compete aos alunos estagiários “*organizar um portofólio (sic) individual, de natureza crítica e reflexiva e representativo do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, a entregar na Universidade*”(alínea h), do nº 5, do Artigo 6.º).

Esta medida, tal como foi tomada, suscita-nos alguns sentimentos contraditórios e, neste último momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido merece da nossa parte uma breve análise, já que nos permite destacar algumas das implicações que sobressaem da nossa investigação.

O primeiro sentimento é, naturalmente, de satisfação por vermos como se alarga, entre nós, o campo de acção desta promissora metodologia. Os últimos tempos têm reforçado em nós a convicção de que estes primeiros passos, naturalmente hesitantes, se transformarão em passos firmes e decididos à medida que novas investigações e relatos de experiências forem confirmando que, à semelhança do que acontece noutros países, os portfolios podem ter o potencial para se constituírem como o fio condutor de toda uma nova dinâmica de formação inicial e contínua de professores, adaptada à realidade do nosso país, e promotora do desenvolvimento de profissionais reflexivos e plenamente realizados, em toda a sua dimensão pessoal e profissional.

Contudo, verificamos com apreensão que a instituição, ao tomar esta medida, não acautelou alguns dos aspectos que, como a nossa investigação aponta, podem ser cruciais para o sucesso da entrada em cena do portfolio. Falamos, salientando alguns dos mais determinantes, da definição clara de objectivos e de critérios de avaliação, assim como da negociação do processo com todos os intervenientes e a formação específica a eles destinada. Procurando, deste modo, envolver no processo e ganhar a aceitação de formandos e formadores.



Assim sendo, o regulamento é omissivo em relação à definição de quem, quando e como fará a avaliação do portfolio do professor estagiário. Apenas fica claro que o professor deverá elaborar, a título individual, um portfolio para ser apresentado na Universidade, devendo, ao mesmo tempo, em conjunto com os seus colegas de núcleo, organizar um dossier de núcleo de estágio, a entregar na escola em que realiza o seu estágio.

Os resultados do nosso estudo mostram que o portfolio reflexivo, sendo um trabalho individual que implica o envolvimento profundo da pessoa, em diálogo constante consigo própria, deve ser também o resultado de um processo contínuo de interacção entre, por um lado, o formando e os seus colegas, por outro lado, o formando e os seus supervisores. No actual contexto do estágio pedagógico, apenas um dos orientadores – o orientador da escola – está suficientemente presente para desempenhar esse papel. E ao fazê-lo, encontra-se também em situação privilegiada para avaliar, não só o produto final, mas sobretudo todo o processo de desenvolvimento do portfolio.

Não queremos com isto dizer que o mesmo não possa ser um importante elemento para a avaliação por parte dos orientadores que, por força das circunstâncias, acompanham o processo a maior distância. Essa é aliás uma das suas maiores potencialidades. Sendo um documento autêntico, pode capturar e reflectir todo o trabalho desenvolvido pelo formando de forma a ser percebido por um avaliador (devidamente formado e treinado) que não acompanhou de perto o processo de construção.

Contudo, gostaríamos de reafirmar que o que não nos parece de modo algum negligenciável é o contributo para a avaliação do portfolio de quem mais de perto acompanhou e orientou o seu desenvolvimento. Entendemos, tal como previmos no desenho do nosso projecto, que o portfolio reflexivo do professor estagiário deve ser avaliado por todos os seus orientadores. Mas, a ser avaliado por apenas um, esse deve ser o orientador da escola.

A apreensão com que encaramos estes aspectos é, contudo, atenuada pela forma como a Comissão de Estágio de Biologia e Geologia parece estar a procurar colmatar, localmente, algumas das lacunas deixadas pela disposição da Universidade. Mercê de uma liderança atenta, tem procurado, no presente ano lectivo, promover o debate e a discussão da temática como forma de envolver e motivar todos os formadores e formandos. Ao mesmo tempo que continua a discussão sobre o tipo de portfolio

reflexivo a implementar, a sua estrutura e avaliação, estão a ser desenvolvidos portfolios pelos professores estagiários, a título experimental, estando previsto que no próximo ano lectivo o portfolio entre definitivamente no programa de formação.

O mesmo não se passa noutras comissões de outros cursos onde o portfolio parece estar a ser ignorado ou a ser simplesmente entendido como “um dossier mais pequeno”!

Reforça-se, assim, a ideia de que a instituição deveria tomar nas suas mãos a condução decidida, planeada e negociada do processo de implementação do portfolio como única forma de não ver defraudadas as expectativas que por certo criou quando se decidiu pela introdução desta metodologia ao nível do estágio pedagógico das suas licenciaturas em ensino.

Por fim, reforça-se a ideia de portfolio como um trabalho que se quer sempre inacabado e em contínua reconstrução. Como refere o Professor Estagiário M, “...é uma coisa dinâmica, não é uma coisa estática, não é uma coisa para ficar feita, é uma coisa que vai ficando construída. Eu não o consigo dar acabado [...] faz falta sempre mais qualquer coisa [...] há sempre pormenores e uma pessoa com a evolução...e acho que de ano para ano, ou de ano lectivo para ano lectivo, pode ser melhorado...”

O portfolio reflexivo desenvolvido no estágio assume-se, deste modo, como apenas um primeiro passo de um processo que deve acompanhar o professor reflexivo ao longo da sua carreira.

O portfolio assim mantido e actualizado, por iniciativa e necessidade do próprio professor, seria um elemento extremamente válido, rico e autêntico enquanto contributo para a avaliação do professor ao longo da sua carreira. Não temos dificuldade em encontrar vantagens da sua entrada nos contextos da formação contínua em substituição do actual relatório crítico de desempenho que o professor entrega na escola sempre que se encontra em condições de subir um passo na carreira.

Este último, apesar de representar um esforço na procura da promoção da reflexão do professor sobre a sua prática, fá-lo de uma forma fragmentada e solitária. Reporta-se apenas ao curto período da vida do professor, normalmente três ou quatro anos, que decorreu desde a anterior subida e é um trabalho que o professor desenvolve sozinho e do qual recebe apenas o *feedback* de uma classificação qualitativa que, invariavelmente, ronda o satisfaz.

Também aqui as implicações positivas do portfolio se poderiam fazer sentir ao constituir um documento que tem sempre em conta e procura fazer a articulação entre o antes (a experiência e vivências que o professor acumulou), o durante (o momento que está a viver e o contexto em que se move) e o depois (os seus objectivos e projectos para o futuro). Um documento que apela à passagem do professor do *eu solitário* para o *eu solidário* (Sá-Chaves & Amaral, 2001) procurando, para o seu desenvolvimento, a contínua colaboração dos colegas e que na hora de ser apresentado apela à discussão directa do seu conteúdo com o colega/supervisor como forma de potenciar uma reflexão mais distanciada que permita o verdadeiro crescimento do professor como pessoa e como profissional.

Como já dissemos, o trabalho desenvolvido no âmbito desta investigação, mais do que encontrar respostas pretendia levantar questões. Revelando-se bastante rico a esse nível, veio pôr a descoberto um sem número de fraquezas do actual modelo de estágio e de formação inicial que é urgente repensar.

Vários serão, certamente, os caminhos para essa reformulação. Contudo, tudo nos leva a crer que um dos caminhos mais prometedores será aquele que envolve o uso de portfolios reflexivos, pelo seu carácter integral e integrador de todas as restantes metodologias, pela forma como podem chegar a envolver toda a comunidade educativa em torno de objectivos e linguagens comuns, pelo seu potencial para se afirmarem como o fio condutor de toda uma nova dinâmica de estágio e de formação.

Ao estudo que desenvolvemos no âmbito da presente dissertação podem ser apontadas algumas limitações.

Como já foi referido, entendemos que o acompanhamento mais próximo do desenvolvimento do projecto por parte de todos os orientadores do núcleo teria certamente enriquecido o leque de implicações associadas ao processo de construção e avaliação do portfolio.

Quanto à análise de conteúdo dos portfolios, tal como Sá-Chaves (2000a), também nós sentimos dificuldade em caracterizar as ocorrências narradas, pela sua natureza complexa e muitas vezes ambígua e idiossincrática. Procedemos à análise dos textos narrativos incluídos no portfolio na procura dos três níveis de reflexão que esta autora propõe. Poderia ter sido utilizada uma outra metodologia de análise de conteúdo,

semelhante à que a referida autora (2000a) utilizou num trabalho similar, em que procurou identificar no portfolio aspectos relacionados com três dimensões da prática pedagógica: *aspectos instrumentais, fontes de informação e princípios de ensino*. Admitimos que a adopção de uma metodologia deste tipo poderia, eventualmente, contribuir para uma análise mais profunda e diversificada do conteúdo dos portfolios. No entanto, consideramos também que os resultados assim obtidos nunca iriam contrariar os que foram por nós obtidos com a metodologia adoptada.

Por outro lado, o tempo de desenvolvimento do programa (um ano lectivo) que, sendo considerável para uma investigação deste tipo, não permite, nem para os próprios casos estudados, qualquer tipo de generalização.

Futuras investigações poderiam contribuir para um melhor entendimento dos aspectos que procurámos investigar com esta dissertação.

Em vez de um só núcleo de estágio, poderiam ser estudadas as implicações do desenvolvimento do portfolio reflexivo, com as alterações que agora sugerimos, por parte de toda uma turma de professores estagiários. Relembramos que, ao optar pela introdução do portfolio, a própria instituição de formação deveria conduzir, ano após ano, um estudo deste tipo.

Em vez de um só ano lectivo, futuras investigações poderiam estudar mais a fundo a relação entre o desenvolvimento de um portfolio reflexivo durante a formação inicial e o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos professores em formação, ao longo de um período maior, que poderia ser:

- Desde a parte curricular (2º ou 3º ano) até ao estágio pedagógico, inclusive, o que corresponderia a um período de 3 ou 4 anos;
- Desde o estágio pedagógico, inclusive, passando pelo período probatório de um ano e até ao primeiro ou segundo ano de carreira, correspondendo também este a um período de 3 ou 4 anos.
- Um período mais vasto que procurasse envolver os dois momentos anteriormente descritos.

## **Bibliografia**

---

## Lista de Referências Bibliográficas <sup>1</sup>

- Aiex, N. K. (1993). *A communicative approach to observation and feedback*. ERIC Digest Article on Teacher Evaluation ED364926. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed364926.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed364926.html).
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Coleção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. New York: Logman.
- Almeida, C.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Martins, F. & Marques, D. (1995). Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 87-106). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Amado, M. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 341-358). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

---

<sup>1</sup> Na linha do que se vem tomando regra no mundo da pesquisa educacional, sobretudo da identificada com o ensino-aprendizagem das ciências, adoptam-se aqui, genericamente, as normas preconizadas pela APA (American Psychological Association), tanto no que diz respeito a normas bibliográficas inseridas no texto, como em relação à organização da presente lista.

- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Archer, J. (2000a). Becoming a Teacher in Connecticut. *Education Week*, 19 (18), 40.
- Archer, J. (2000b). Portfolios: Assembly Required. *Education Week*, 19 (18), 43.
- Atkinson, B. (1990). Alternative paradigms in education. *The Qualitative Report* (Edição online), 1 (1).
- Ballantyne, R.; Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297-307.
- Barber, L. W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 216-228), California: Sage Publications.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barrett, H. (1998). *Electronic teaching portfolios*. Extraído da internet em <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/SITEArt.html>.
- Barrett, H. (1999). *Electronic teaching portfolios*. Extraído da internet em <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/site99.html>.
- Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio – using off-the-shelf software to showcase your own or student work, *Learning & Leading with Technology*, April. Extraído da internet em <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/iste2k.html>.
- Barrett, H. (2001). Electronic portfolios. In *Educational Technology; An Encyclopedia*. ABC-CLIO. Documento extraído da internet.
- Barrett, J. (1986). *The evaluation of teachers*. ERIC digest 12. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed278657.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed278657.html).
- Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200-210.
- Beed, P. & Heller, M. (1998). *Portfolios: a source of information about program effectiveness*. Extraído da internet em <http://auburn.edu/academic/education/tpi/fall97/beed.html>.
- Belanoff, P. & Elbow, P. (1991). Using portfolios to increase collaboration and community in a writing program. In P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), *Portfolios process and product* (pp. 101-112). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

- Berlach, R. (1996). *The portfolio approach to evaluation*. Extraído da internet em <http://www.cowan.edu.au/addev/showcase/berlach.htm>.
- Bidarra, M. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX (3), 133-163.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256), California: Sage Publications.
- Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Blunden, R. (1999). Reflective teaching and the beginning teacher: morality and methodology. *Research & Reflection*, 1 (1). Extraído da internet em <http://www.gonzaga.edu/rr/vfnf/blunden.htm>
- Boyd, R. (1989). Improving teacher evaluations. ERIC Digest 111. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed315431.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed315431.html).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko, H.; Michalec, P.; Timmons, M. & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 345-357.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31 (8), 659-671.
- Brown, J. & Wolfe-Quintero, K. (1997). *Teacher portfolios for evaluation: a great idea or a waste of time?* Extraído da internet em <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/tit/97/jan/portfolios.html>.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coleção Nova Era. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bruner, R. (2001). *Presenting our work as teachers: finding the "tune" with a teaching portfolio*. Extraído da internet em <http://www.minerva.acc.virginia.edu/~tcr/teaching%20Portfolios01.htm>.
- Brunner, D. D. (1999). Performance, reflexivity, and critical teaching. *The Journal of Critical Pedagogy* (Edição online), 3 (1).
- Buchberger, F. (2000) *Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues*. Relatório geral da Conference on Teacher Education Policies in the European Union, Loulé, 22 e 23 de Maio.



- Burns, C. (1999). Teaching portfolios and the evaluation of teaching in higher education: confident claims, questionable research support. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 131-142.
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Paixão, F. & Martins, I. (2001). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13 (2-3), 117-137.
- Calderhead, J. (1997). La investigación educativa en europa en los últimos diez años. *Revista de Educación*, 312.
- Campbell, D. M.; Melenzyer, B. J.; Nettles, D. H. & Wyman, R. M. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Needham Heights: Pearson Education Company.
- Campbell, C. & Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teacher's classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*. 93 (6), 350-355.
- Campos, B. P. (1995). A investigação educacional em Portugal. In B. P. Campos (Org.) *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1997). A experiência dos U. S. A. na acreditação da formação de professores. Lisboa: INAFOP.
- Campos, B. P. (2000a). *A acreditação e a avaliação dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP.
- Campos, B. P. (2000b). *Políticas de formação de professores em Portugal*. Comunicação apresentada na Conferência da Presidência Portuguesa do Conselho da Europa "Teacher Education Policies In The European Union", Loulé, 22 e 23 de Maio.
- Campos, B. P. (2001a). *Papel dos estudos de pós-graduação e da investigação em educação na formação de professores em Portugal*. Lisboa: INAFOP.
- Campos, B. P. (2001b). *participação dos educadores e professores na formação inicial dos futuros colegas*. Conferência proferida no IX Encontro da Associação de Profissionais de Educação de Infância, 11 de Abril.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 97-121.
- Canário, R. (2001a). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1 (1), 25-36.
- Canário, R. (2001b). Fazer da formação um projecto – mudar as escolas ou os centros de formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1 (1), 55-63.

- Cardoso, F. D.; Mota, M. & Pinheiro, T. (2000). A situação da formação de supervisores em Portugal. *Inovação*, 13 (2-3), 83-101.
- Cardoso, A. M.; Peixoto, A. M.; Serrano, M. C. & Moreira, P. (1998). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Carroll, J. A.; Potthoff, D. & Huber, T. (1996). Learning from three years of portfolio use in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 47 (4), 253-262.
- Carvalho, A. D. (2001). *Parecer sobre o memorando da Comissão Europeia “aprendizagem ao longo da vida”*. Lisboa: INAFOP.
- Casanova, U. & Berliner, D. (1997). La investigación educativa em Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80.
- Casanova, M. P. (2001). *Supervisão pedagógica: função do orientador de estágio da escola*. Comunicação apresentada no Seminário “Modelos e Práticas da Formação Inicial de Professores”, Lisboa, 15 e 16 de Outubro.
- Case, S. H. (1994). Will mandating portfolios undermine their value? *Educational Leadership*, 52 (2).
- Ceia, C. (2001). A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas. *INAFOP Jornal*. Extraído da internet em [http://www.inafop.pt/jornal/docs/portfolio\\_pratica\\_pedagogica\\_fcshunl.doc](http://www.inafop.pt/jornal/docs/portfolio_pratica_pedagogica_fcshunl.doc)
- Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. & Kohl de Oliveira, M. (1996). Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática.
- Cavaco, M. H. (1990) Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29, Fevereiro, 121-139.
- Center for Teaching Effectiveness (s. d.). *Preparing a teaching portfolio: a guidebook*. University of Texas. Extraído da internet em <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html>.
- Checkley, K. (1996). Teacher portfolios: tools for improving teaching and learning. *Education Update*, 38 (8), 1, 6.
- Chenail, R. (1992). Qualitative research: central tendencies and ranges. *The Qualitative Report*, 1 (4).
- Clark, F. T. (2001). The best practices of mentors. *Classroom Leadership Online*, 4 (8). Extraído da internet em <http://www.ascd.org/readingroom/classlead/0105/may01.html>.
- Cleminson, A. (1990). Establishing an epistemological base for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science and of how children learn science, *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 429-445.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Cohen, P. (1995). Looking for excellent teaching: performance assessment of teachers gains ground. *Education Update*, 37 (3), 1, 3, 8.
- Connecticut State Department of Education (1998). *Handbook for the development of a teaching portfolio, 1998-1999, Science*. Hartford, CT: Bureau of Program and Teacher Evaluation, Connecticut Department of Education, Connecticut State Board of Education.
- Connecticut State Department of Education (1999a). *Handbook for the development of a teaching portfolio, 1999-2000, Science*. Hartford, CT: Bureau of Program and Teacher Evaluation, Connecticut Department of Education, Connecticut State Board of Education.
- Connecticut State Department of Education (1999b). *CCI assessment supplement to: a guide to the BEST Program for beginning teachers in the CCI induction program*. Hartford, CT: Bureau of Curriculum and Teacher Standards.
- Connecticut State Department of Education (1999c). *Connecticut competency instrument*. Hartford, CT: Division of Evaluation and Research. Bureau of Program and Teacher Evaluation
- Connecticut State Department of Education (2000). *Handbook for the development of a teaching portfolio, 2000-2001, Science*. Hartford, CT: Bureau of Program and Teacher Evaluation, Connecticut Department of Education, Connecticut State Board of Education.
- Correia, E. (1995). Inovação educacional reforma curricular e supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 11-32). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Correia, J. A. (1999). A análise de necessidades na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiências. In J. A. Correia (Org.) *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 11-46). Coleção Cadernos Pedagógicos, 49. Porto: ASA Editores II, S. A.
- Correia, J. A. & Stoer, S. (1995). Investigação em educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In B. P. Campos (Org.), *A investigação educacional em Portugal* (pp. 28-41). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Couto, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação, Lisboa.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

- Cuban, L. (1998). A post-tenure review portfolio: a collaborative venture. In N. Lyons (Ed.) *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 172-185). New York: Teachers College Press.
- Curado, A. P. (2001). Profissionalismo docente: como avaliar? o que avaliar?. *Noesis*, 57, 54-56.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Darling-Hammond, L. & Berry, B. (1998). Investing in teaching. *Education Week*, 17 (3).
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 17-45), California: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Connecticut case study. *National Commission on Teaching & America's Future Partners Newsletter*, 2 (2), 1-8.
- Darsie, M. & Carvalho, A. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, 22 (2), 90-108.
- Davies, A.; Hogan, P. & Dalton, B. (1993). Journals: the conversations of practice. In D. J. Clandinin et al. (Eds.), *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education* (pp. 55-63) . New York: Teachers College Press.
- Davis, C. L. & Honan, E. (1998). Reflections on the use of teams to support the portfolio process. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism*. (pp. 90-102). New York: Teachers College Press.
- Day, C. (1993a) Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Coleção Ciências da Educação, 9. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1993b). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
- Delisio, E. R. (2000). *Portfolios help teachers reflect on what makes good teaching*. Education World. Extraído da internet em <http://www.educationworld.com/admin/admin201.shtml>.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós, S. A.
- Dollase, R. H. (1996). The Vermont experiment in state-mandated portfolios approval, *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 85-98.

- Dollase, R. H. (1998). When the state mandates portfolios: the Vermont experience. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 220-236). New York: Teachers College Press.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher portfolio assesement*. ERIC/AE Digest. Extraído da internet em <http://www.ericae.net/db/edo/ED385608.htm>.
- Duarte, M. C. (s. d.). *Ensino/aprendizagem da biologia – algumas reflexões suscitadas pela investigação educacional*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação, 24. Porto: Porto Editora.
- Ediger, M. (2000). Portfolios: will they endure?(alternative forms of grading). *College Student Journal*, March.
- Edwards, A. & Brunton, D. (1995). Supporting reflection in teachers' learning. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 154-166), (2ª ed.), London: The Falmer Press (1ª ed. 1993).
- Ellsworth, J. & Monahan, A. (1998). Teaching and learning: evaluating the novice teacher. *Studies in Educational Evaluation*, 24 (1), 71-86.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A.; Pinto, M.; Silva, I. L.; Rodrigues, A. & Pinto, P. R. (1991). *Formação de professores por competências – projecto foco (uma experiência de formação contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faux, R. (2000). A description of the uses of content analyses and interviews in educational/psychological research. *Qualitative Social Research*, 1 (1).
- Felder, R. & Brent, R. (1996). If you've got it, flaunt it: uses and abuses of teaching portfolios. *Chemical Engineering Education*, 30 (3), 188-189.
- Fernandes, D.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1994). Portfólios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, M. (1997). A avaliação dos alunos: um novo paradigma. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 137-143), Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Foote, C. J. (2001). Teaching portfolio 101: implementing the teaching portfolio in introductory courses. *Journal of Instructional Psychology*, March.
- Formosinho, J. (1997). A progressiva inadequação do modelo tecnoburocrático de qualificações académicas – da qualidade das credenciais educativas à qualidade das pessoas. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (p. 285), Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (2000). *Teacher education in Portugal – teacher training and teacher professionalism*. Comunicação apresentada na Conferência da Presidência Portuguesa do Conselho da Europa “ Teacher Education Policies In The European Union”, Loulé, 22 e 23 de Maio.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1 (1), 37-54.
- Formosinho, J. & Nisa, S. (2001). *Projecto de recomendação – iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Coleção Horizontes Pedagógicos, 58. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development in N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 51-68). New York: Teachers College Press.
- Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Comunicação apresentada no Seminário
- Galvão, C. (1993). Profissão: professor – concepções e expectativas de futuros professores. *Revista de Educação*, III (2), 47-57.
- Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico – cooperação na formação. *Revista de Educação*, VI (1), 71-87.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Galvão, C. (2001). Da formação à prática profissional. *Inovação*, 13 (2-3), 57-82.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora

- Garman, N. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: a modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (?), 1-24.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30 (4), 3-14.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. & Hernández, F. (1997). Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación. *Revista de Educación*, 312, 7-8.
- Good, T. L. & Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: a call for teacher control and self-evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 191-215), California: Sage Publications.
- Grant, G. E. & Huebner, T. A. (1998). The portfolio question: the power of self-directed inquiry. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 156-171). New York: Teachers College Press.
- Green, J. E. & Smyser, S. O. (1996) *The teaching portfolio – a strategy for professional development and evaluation*. Lancaster: Technomic Publishing Company, Inc.
- Greene, M. (1999). Um filósofo olha para a investigação qualitativa. *Revista de Educação*, VIII (1), 3-14.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555.
- Grilo, E. M. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In B. P. Campos (Org.), *A investigação educacional em Portugal* (pp. 42-45). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Grilo, J. M. & Machado, C. G. (2001). *Os portfolios na formação inicial de professores: instrumentos alternativos para formar profissionais reflexivos?* Comunicação apresentada na Secção IX – Didáctica, Avaliação e Supervisão do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios, Évora, 26, 27 e 28 de Setembro.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge In H. McEwan & K. Egan, *Narrative in teaching, learning and research*. Londres: Teachers College Press.
- Hallinan, M. T. & Khmelkov, V. T. (2001). Recent developments in teacher education in the United States of America. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 175-185.

- Hamilton, D. (1999). *Mirroring the reflective practitioner: a problem of inversion?* Comunicação apresentada na conferência da Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE), Lisboa, 28 a 31 de Maio.
- Haney, W. (1990). Preservice evaluation of teachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 46-61), California: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312, 111-130.
- Hebert, E. A. (1998). Lessons learned about student portfolios. *Educational Leadership*, April, 583-585.
- Hebert, E. A. & Shultz, L. (1996). The power of portfolios. *Educational Leadership*, April, 70-71.
- Hedlund, K. S. (s. d.). *Teaching portfolio*. Extraído da internet em <http://www.cs.unc.edu/~hedlund/TeachPort.html>.
- Holloway, J. H. (2001). Research links/the benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58 (8). Extraído da internet em: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/0105/holloway.html>.
- Hurst, B.; Wilson, C. & Cramer, G. (1998). Professional teaching portfolios: tools for reflection, growth and advancement. *Phi Delta Kappan*, April, 578-582.
- Imel, S. (1992). *Reflective practice in adult education*. ERIC Digest No. 122. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed346319.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed346319.html).
- Infante, M.; Silva, M. S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 151-170). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Jacobson, L. S.; Lyman, K. M. & Pecheone, R. L. (1997). *Situated (portfolio-based) assessment: a new assessment center tool?* Conferência apresentada no 25th International Congress on Assessment Center Methods, Londres, 29 de Abril.
- Jacobson, L. (1997). Portfolios playing increasing role in teacher hiring, study finds. *Education Week on the Web*. Extraído da internet em <http://www.edweek.org/ew/1997/23port.h16>.
- Jerald, C. & Boser, U. (2000). Setting Policies for New Teachers. *Education Week*, 19 (18), 44-45, 47.
- Johnson, J.; Kaplan, J. & Marsh, S. M. (1996). Professional teaching portfolio: a catalyst for rethinking education. Extraído da internet em [http://educ.queensu.ca/projects/action\\_research/jjohnson.htm](http://educ.queensu.ca/projects/action_research/jjohnson.htm).



- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 18, 5 - 20.
- Kelly, L. (1999). Teacher portfolios: tools for successful evaluations. *Education Update*, 41 (2), 4.
- Kerlin, B. (2000). Qualitative research in the United States. *Qualitative Social Research*, 1 (1).
- Kimball, W. H. & Hanley, S. (1998). Anatomy of a portfolio assessment system: using multiple sources of evidence for credentialing and professional development. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp.189-201). New York: Teachers College Press.
- Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. *College Student Journal*, March.
- Klecker, B. (2000). Content validity of preservice teacher portfolios in a standards-based program. *Journal of Instructional Psychology*, March.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: effects of instruction on preservice teacher's early comprehension of the portfolio process, *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 130-138.
- Kulski, M. M. (1997). Learning through teaching portfolios?:some observations from the coal-face. In R. Pospisil & L. Willcoxson (Eds.), *Learning through teaching* (pp. 182-186). Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University. Extraído da internet em <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf97/Kuls182.html>.
- Kulski, M. M. (1998). Teaching portfolios: a threat or a promise? In B. Black & N. Stanley (Eds.), *Teaching and learning in changing times* (pp. 156-259). Proceedings of the 7th Annual Teaching Learning Forum, University of western Australia. Extraído da internet em <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf98/Kulski.html>.
- LaBosKey, V. (1994). *Development of reflective practice – a study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- LaBosKey, V. (1995). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38) (2<sup>a</sup> ed.), London:The Falmer Press (1<sup>a</sup> ed. 1993).
- Ladson-Billings, G. (1998). The case of the missing portfolio entry: the moral and ethical dimensions of teaching. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 247-244). New York: Teachers College Press.

- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Lang, J. M. & Bain, K. R. (1997). *Recasting the teaching portfolio*. *The Teaching Professor*, December. Extraído da internet em <http://president.scfte.nwu.edu/newports.html>.
- Lankes, A. (1995). *Electronic portfolios: a new idea in assessment*. ERIC Digest EDO-IR-95-9. Extraído da internet em <http://ericir.syr.edu/ithome/digest/portfolio.html>.
- Leiria, I. (2001). É preciso mudar a forma centenária como a escola se organiza. *Público*, 30 Nov 2001.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lieberman, D. & Rueter, J. (1997). The electronically augmented teaching portfolio. In P. Seldin, *The teaching portfolio – a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (pp. 46-57). Bolton: Anker Publishing Company, Inc.
- Lomask, M.; Brown, L.; Budzinsky, F. & Moirs, K. (2001). Scoring beginning science teacher portfolios: where is inquiry *pedagogy found*? Conferência apresentada no NARST 2001 Annual Meeting, St. Luis (gentilmente cedida por um dos autores).
- Lomask, M.; Pecheone, R. L. & Baron, J. B. (1995). Assessing new science teachers. *Educational Leadership*, 52 (6), 62-65.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação, 24. Porto: ASA Editores II, S. A.
- Lundeberg, M. A. & Fawver, J. E. (1994). Thinking like a teacher: encouraging cognitive growth in case analysis. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 289-297.
- Lyons, N. (1996). A grassroots experiment in performance assessment. *Educational Leadership*, 53 (6), 64-67.
- Lyons, N. (1998a). Portfolio possibilities: validating a new teacher professionalism. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 11-22). New York: Teachers College Press.
- Lyons, N. (1998b). Constructing narratives for understanding: using portfolio interviews to scaffold teacher reflection. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 103-119). New York: Teachers College Press.

- Lyons, N. (1998c). Portfolios and their consequences: developing as a reflective practitioner. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 247-264). New York: Teachers College Press.
- Lyons, N. (1999). How portfolios can shape emerging practice. *Educational Leadership*, 56 (8), 64-65.
- Mabry, L. (1999). *Portfolio plus – a critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora (gentilmente cedida pela autora).
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcos, A. & Ruiz, I. (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada em la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. *Revista Española de Pedagogia*, 212, 159-182.
- Martin-Kniep, G. (1999). *Capturing the wisdom of practice: professional portfolios for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. Extraído da internet em <http://www.ascd.org/readingroom/books/martin99.html>.
- Matos, M. (1999). A avaliação entre o trabalho e a reflexão. In J. A. Correia (Org.), *Formação de professores, da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 59-76). Coleção Cadernos Pedagógicos, 49. Porto: ASA Editores II, S. A.
- McConney, A. & Ayres, R. R. (1998). Assessing student teachers' assessments. *Journal of Teacher Education*, 49 (2), 140-150.
- McCotter, S. (2001). The journey of a beginning researcher. *The Qualitative Report*, 6 (2).
- McCoy, N. (1997). Water is to chocolate like story is to qualitative research: questioning credibility and narrative studies. *Journal of Critical Pedagogy*, 1 (2).
- McIntyre, D. (1995). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52), (2ª ed.), London: The Falmer Press (1ª ed. 1993).
- Meyer, D. K. & Tusin, L. F. (1999). Preservice teacher's perceptions of portfolios: process versus product. *Journal of Teacher Education*, 50 (2), 131-139.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications, Inc.

- Mills-Courts, K. & Amiran, M. R. (1991). Metacognition and the use of portfolios. In P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), *Portfolios process and product* (pp. 101-112). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Mokhtari, K.; Yellin, D.; Bull, K. & Montgomery, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: impact on preservice teacher's knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47 (4), 245-252.
- Monteiro, A. R. (2001). Ser professor. *Inovação*, 13 (2-3), 11-37.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. A. (1998). Rethinking validity for the assessment of teaching. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 202-219). New York: Teachers College Press.
- Murray, J. P. (1997). *Successful faculty development and evaluation: the complete teaching portfolio*. ERIC Digest ED404759. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/database/ERIC\\_Digests/ed405759.html](http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed405759.html).
- Myers, J. (1998). Videotaping: a tool for teachers. *GSAS Bulletin*, XXVII (6). Extraído da internet em [http://www.faz.harvard.edu/~bok\\_cen/docs/videotaping.html](http://www.faz.harvard.edu/~bok_cen/docs/videotaping.html)
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45), California: Sage Publications.
- Neto, A. (s. d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, Projecto Dianóia.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, D. (2002). *Difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo* (4ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda (1ª ed. 2001).
- Neto Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de biologia e geologia – percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora (gentilmente cedida pela autora).
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: a study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217.

- Newman, S. (1996). Reflection and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 22 (3), 297-310.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Coleção Nova Enciclopédia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession [1]. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), 35-43.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (1999). Portfolio: uma nova ferramenta de avaliação? *Noesis*, 52, 48-51.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 205-219). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 313-330). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91-106). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. Almeida *et al.* (Eds.), *Acção educativa: análise psicosocial* (pp.157-166). Leiria: ESEL/APPORT.
- Olson, H. (1995). *Quantitative “versus” qualitative research: the wrong question*. Extraído da internet em <http://www.ualberta.ca/dept/slis/cais/olson.htm>.
- Omara-Otunnu, E. (1999). Portfolio best way to demonstrate quality of teaching, says Barker. *Advance*, December 6.

- Orem, R. A. (1997). Journal writing as a form of professional development. Comunicação apresentada na Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education Conference. Extraído da internet em <http://www.canr.msu.edu/aee/research/shannon.htm>.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e Saberes, 16. Porto: Porto Editora.
- Painter, B. (2001). Using teaching portfolios. *Educational Leadership*, 58 (5), 31-34.
- Paiva Couceiro, M. L. (1998). Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, VII (2), 53-62.
- Paixão, M. F. & Cachapuz, A. (1999). *Challenges on science teacher education for the new century: an approach based on the epistemology of curricular themes*. Comunicação apresentada na 24th ATEE Annual Conference, 30 de Agosto a 5 de Setembro.
- Paris, S. & Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers – with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Patrício, M. F. (1997). Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 553-556), Volume II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Paulo, A. & Trigo-Santos, F. (1998). A formação inicial de professores em contexto de investigação-acção: concepções e práticas de avaliação pedagógica. *Revista de Educação*, VII (2), 97-113.
- Pebworth, M. (1996). *Landing a teaching job: a guide to your teaching portfolio*. Extraído da internet em <http://darkwing.uoregon.edu/~tep/lizard/portfoli.html>.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Coleção Nova Enciclopédia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Perrenoud, P. (1993a). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Coleção Ciências da Educação, 9. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993b). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, December, 5-9.
- Peterson, K. D. (1990). Assistance and assessment for beginning teachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 104-115), California: Sage Publications.
- Pilo, M., De Paz, M. & Fabbri, A. (1999). *Acting reflective practice based on constructivism: some examples in science teaching*. Comunicação apresentada na conferência da Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE), Lisboa, 28 a 31 de Maio.
- Ponte, J. P. & Brunheira, L. (2001). *O trabalho de campo na formação inicial de professores de matemática*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas da Formação Inicial de Professores, Lisboa, 15 e 16 de Outubro.
- Pool, C. R. (2001). Web wonders – evaluating educators. *Educational Leadership*, 58 (5).
- Proctor, K. N. (1995). Tutor's professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 93-112), (2<sup>a</sup> ed.), London: The Falmer Press (1<sup>a</sup> ed. 1993).
- Pultorak, E. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 288-295.
- Pultorak, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47 (4), 283-291.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Rainho, M. A. (1999). *Training teachers for teaching to think*. Comunicação apresentada na conferência da Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE), Lisboa, 28 a 31 de Maio.
- Ralha, E.; Dias, G.; Pacheco, J. A.; Lima, L. C.; Santos, M. P.; Silva, M.; Valença, R. & Castro, R. V. (1996). O 5º ano das licenciaturas em ensino: algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 165-175.

- Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Rebello, I. S.; Pedrosa, M. M. & Veiga, J. (1995). Estratégias metacognitivas na formação inicial de professores: um estudo de caso. *Actas do V Encontro nacional de Docentes – Educação em Ciências da Natureza*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87- 96). Coleção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. D. & Martins, I. P. (1997). O professor investigador e a análise reflexiva do acto educativo em aulas de ciências – um projecto de formação contínua. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 201-209), Volume II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Riggs, I. & Sandlin, R. (1996). *Utilizing teacher portfolios to support and assess new teachers*. Extraído da internet em <http://www.auburn.edu/academic/education/tpf/fall96/riggs.html>.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rodrigues, Â. (2001) *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas da Formação Inicial de Professores, Lisboa, 15 e 16 de Outubro.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Coleção Ciências da Educação, 7. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 15-76). Coleção Ciências da Educação, 9. Porto: Porto Editora.
- Rodriguez-Farrar, H. (1998). The teaching portfolio. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning. Extraído da internet em <http://sheridan-center.stg.brown.edu/publications/TeachingPortfolio.shtml>.
- Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Maracena (Granada): Ediciones Aljibe.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Coleção Práticas Pedagógicas, 12. Rio Tinto: Edições ASA.



- Rosário, M. J. (1992). A formação de professores e desenvolvimento profissional. *Ler Educação*, 8, Maio/Agosto, 21-29.
- Rossetti, M. (1995). *The teaching portfolio: a living document*. Extraído da internet em <http://minerva.acc.virginia.edu/~trc/tctpmdr.htm>.
- Roth, R. A. (1994). The university can't train teachers? Transformation of a profession. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 261-268.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56 (8). Extraído da internet em: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9905/rowley.html>
- Russell, T. (1995). Critical attributes of a reflective teacher: is agreement possible? In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 144-153), (2ª ed.), London: The Falmer Press (1ª ed. 1993).
- Sá-Chaves, I. (1995) *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre *alfa* e *ómega*. *Revista de Educação*, VI (1), 37-42.
- Sá-Chaves, I. (1997a). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107-118). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997b). Supervisão: função pragmática e dimensão epistémica. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 219-224), Volume II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sá-Chaves, I. (1997c). Prática pedagógica: transformação diferida e transformação sustentada. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 549-551), Volume II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Coleção Estudos Temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: os portfolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 181-187). Lisboa: Educa.

- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Coleção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.
- Sanches A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69-84). Coleção Estudos Temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sander, T. (1994). A mudança social e o problema da qualidade na formação de professores. *Aprender*, 17, 4-28.
- Schön, D. (1992a). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Coleção Nova Enciclopédia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Scott, P. (1991). Step by step: the development in British Schools of assessment by portfolio. In P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), *Portfolios process and product* (pp. 101-112). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio – A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, Bolton: Anker Publishing Company, Inc.
- Sergi, T. (1997). *Report on the phase-in of the re-design of the Beginning Educator Support and Training (BEST) Program*, Connecticut State Board of Education.
- Serpa, M. (1997). Avaliação formativa: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino? In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 193-210), Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Shannon, M. A. & Roher, J. D. (1997). *The teaching portfolio: a modest proposal for change in the adult educator's teaching through reflection and analysis*. Comunicação apresentada na Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education Conference. Extraído da internet em <http://www.canr.msu.edu/aec/resarch/shannon.htm>.
- Sherin, M. G. (2000) Viewing teaching on videotape. *Educational Leadership*, 57 (8), 36-38.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: a theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 23-38). New York: Teachers College Press.
- Shuman, R. (1994). Write, reflect, and write some more. *Educational Leadership* (Edição online), 51 (4).
- Silva, J. M. (1997). Formação profissional – modalidades e contextos. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 507-518), Volume II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Simões, C. M. & Ralha Simões, H. (1995). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. M. & Ralha Simões, H. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 107-124). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Simões, C. M. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-58). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2000a). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Simões, G. (2000b). A avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, 13 (2-3), 161-176.
- Silva, M. A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 77-109.
- Silva, M. & Duarte, M. (1997). Formação de professores reflexivos: uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra do V Congresso.
- Smyth, W. (1986). Towards a collaborative, reflective and critical mode of clinical supervision. In W. Smyth (Ed.), *Learning about teaching through clinical supervision* (pp. 59-83). Worcester: Biling and Sons Limited.
- Snyder, J.; Lippincott, A. & Bower, D. (1998). Portfolios in teacher education: technical or transformational? In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 123-142). New York: Teachers College Press.

- Soares, I. M. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Speth, J. (s. d.). *Electronic portfolios using hyperstudio*. Extraído da internet em <http://www.lacoe.edu/pdc/second/portfolio.html>.
- Stewart, D. (1994). Reflective teaching in preservice teacher education: na annotated bibliography from the ERIC Database. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 298-302.
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teaching Evaluation - Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 175-190). California: Corwin Press, Inc.
- Stufflebeam, D. L. & Sanders, J. R. (1990). In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 416-428), California: Sage Publications.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000) *Supervision that improves teaching – strategies and techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Tavares, J. (1990). Supervisão e formação de professores. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 163-177). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-74). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part I: recent light on na old issue. *Oxford Review os Education*, 25 (3), 405-424.
- Tell, C. (2001). Appreciating good teaching – a conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 58 (5).
- Tillema, H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training, *Studies in Educacional Evaluation*, 24 (3), 263-278.
- Trindade, V. M. (1996) A educação em ciência: algumas reflexões. *Revista de Educação*, VI (11), 127-132.
- Tynjälä, P. (1999). Toward expert knowledge? A comparison between a constructivist and a tradicional learning environment in the univerty. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.
- Valli, L. R. (1995). Reflective teacher education programs: na analysis of case studies. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 11-22), (2ª ed.), London: The Falmer Press (1ª ed. 1993).

- Van Wageningen, L. & Hibbard, K. M. (1998). Building Teacher Portfolios. *Educational Leadership*, 55 (5), 26-29.
- Viechnicki, K.; Barbour, N.; Shaklee, B.; Rohrer, J. & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education*, 44 (5), 371-377.
- Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *Cadernos CIDInE*, 5, 23-31.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva da formação de professores*. Coleção Em Foco, 9. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 331-340). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Villas Boas, B. (2001). Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23, 137-152.
- Wegner, T. (1995). *Creating teaching portfolio: is it worthwhile?* Extraído da internet em <http://minerva.acc.virginia.edu/~trc/tcptw.htm>.
- Weiss, E. M. & Weiss, S. G. (1998). *New directions in teacher evaluation*. ERIC Digest Article on Teacher Evaluation ED429052. Extraído da internet em [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed429052.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed429052.html).
- Wellington, B. & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38 (3), 307-316.
- Wiedmer, T. (1998). Digital portfolios – capturing and demonstrating skill and levels of performance, *Phi Delta Kappan*, April, pp.586-589.
- Wilson, S., Darling-Hammond, L. & Berry, B. (2001a). Connecticut's story – A model of teaching policy, *Teaching Quality*, 4, 1-7.
- Wilson, S., Darling-Hammond, L. & Berry, B. (2001b). *A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Winsor, P. (1998). *A guide to the development of professional portfolios in the faculty of education*, Alberta: University of Lethbridge - Faculty of Education.
- Winsor, P.; Butt, R. L. & Reeves, H. (1999). Portraying professional development in preservice teacher education: can portfolios do the job?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 9-31.
- Wolf, D. (1998). Creating a portfolio culture. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand – validating the new teacher professionalism* (pp. 41-50). New York: Teachers College Press.

- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, March, 34-37.
- Wyatt III, R. & Looper, S. (1999). *So you have to have a portfolio – a teacher's guide to preparation and presentation*. California: Corwin Press, Inc.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula – contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação, 11. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos noventa. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 115-130). Coleção Nova Enciclopédia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

## **Legislação Consultada**

Ministério da Educação (1986) Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Ministério da Educação (1988) Portaria n.º 336/88.

Ministério da Educação (1989) Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário).

Ministério da Educação (1997) Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei n.º 46/86 de 14 Outubro).

Ministério da Educação (1998) Decreto-Lei n.º 290/98 de 17 de Setembro (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Ministério da Educação (2001) Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores).

Universidade de Évora (1995) – Despacho 6/SAC/95, Artigo 2º, n.º2. Diário da República – II Série, n.º 129, de 03 de Junho de 1995, p. 6060 (Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino).

Universidade de Évora (2002) – Proposta de alteração do Regulamento Interno dos Estágios das Licenciaturas em Ensino.

