

CONSTRUIR UM CONTINUUM REFLEXIVO A PARTIR DO (E)PORTFOLIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Daniela Gonçalves

Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF/ESEPF)

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

O presente artigo pretende ser um contributo neste extenso campo de investigação, clarificando os processos comunicacionais na elaboração de (e)portfolio no contexto da formação de professores, destacando o tipo de feedback, com múltiplos objectivos, que abre inúmeras possibilidades de expansão e desenvolvimento humano, quer no plano pessoal, quer profissional.

O PROCESSO COMUNICACIONAL NA ELABORAÇÃO DE (E)PORTFOLIOS

Os (e)portfolios reflexivos estão sustentados pelo discurso narrativo e reflexivo do seu autor que, oportunamente, vai sendo comentado e devolvido pelo professor-supervisor, funcionando como elemento desocultador e de apoio à (re)construção do conhecimento e como impulsionador na compreensão dos processos e na tomada de decisões.

Construir um (e)portfolio é construir um *continuum reflexivo*. É essa continuidade e regularidade da escrita que dá sentido e forma ao (e)portfolio, conformando este tipo de instrumento num (e)portfolio-conversa, tal como na metáfora usada por Felix & Benson (2003).

Recorrendo ao uso de metáforas, os autores tentam descrever os tipos de (e)portfolio que consideram existir na literatura pesquisada e seu papel como documentação do desempenho de professores em formação inicial. A metáfora do (e)portfolio-conversa emergiu da assunção de que só quando os formandos se sentem interlocutores privilegiados e tomando parte permanente no diálogo da construção, conseguem compreender o valor da estratégia para a sua evolução, tal como também já foi referido. Nesta perspectiva a *conversa* tem início desde que são explicados aos formandos os objectivos no uso do (e)portfolio e a forma como ele é desenvolvido e evolui, de forma contínua, até

aos momentos finais em que se discutem os objectivos atingidos e se definem metas futuras. Pelo meio, existe uma relação em *feedback* contínuo, regulador de todo o processo de formação, através do qual os formandos vão tomando consciência dos sucessos conseguidos ou das dificuldades sentidas, em função das pequenas metas definidas durante o processo de transformação, ou seja, do seu processo de desenvolvimento. Uma *conversa*, em suporte escrito e oral, multidireccional, uma vez que ocorre ora como conversa interior entre o indivíduo e si mesmo, ora entre o supervisor e cada formando individualmente, e ainda entre o supervisor e cada grupo de formandos, ou mesmo entre formandos entre si, tal como se pretende ilustrar através da seguinte figura:

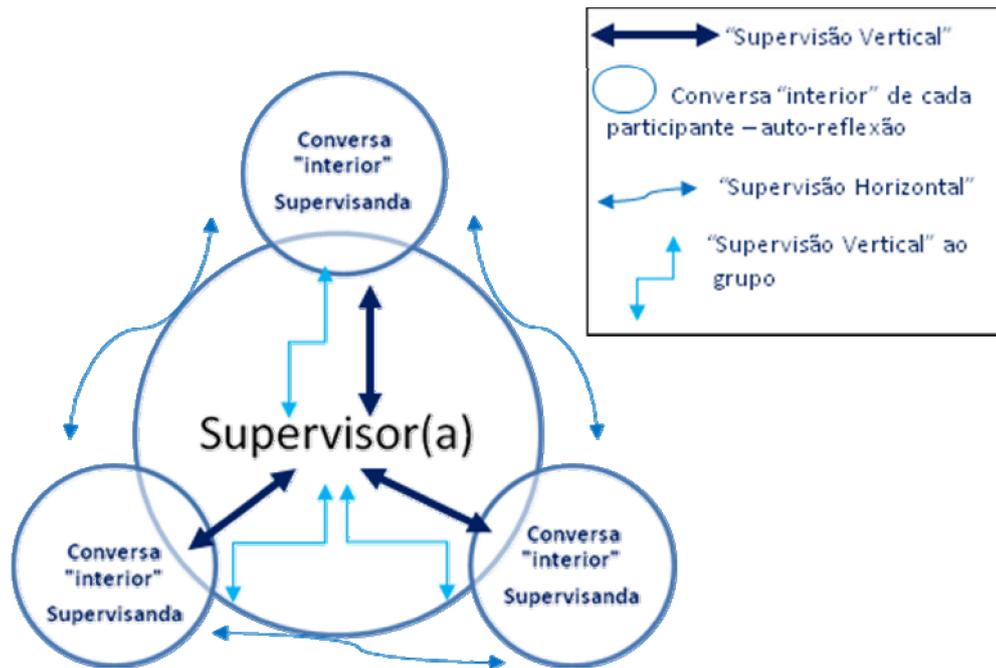


Figura 1.- Discurso multidireccional durante o período de formação

A dimensão comunicacional entre supervisor e cada supervisando reveste-se de importância acrescida, já que, dessa relação e do trabalho que através dela se desenvolve, depende o sucesso do programa de formação. Por isso, o ambiente de empatia, cooperação e liberdade se torna tão fundamental. No contexto deste estudo e no que se refere à concepção de (e)portfolio reflexivo aqui defendida, a referência que se faz ao tom e à estrutura das conversas abrange, essencialmente, o registo escrito.

Considerando o conceito de (e)portfolio reflexivo defendido por neste artigo e que abrange, entre outras características, o facto da sua construção ocorrer sustentada no discurso narrativo do seu autor, sempre comentado e devolvido pelo formador, tal configura uma conversa permanente entre ambos. A metáfora de Felix & Benson parece assim ajustada, visto que o (e)portfolio toma forma e vai sendo construído à medida que o formando elabora a escrita reflexiva sobre a sua aprendizagem, que, periodicamente, ao longo dos encontros/ciclos sucessivos que antecedem e sucedem as suas acções, vai ser

o suporte e a base de discussão do discurso interactivo entre o supervisor e o supervisando. A análise crítica que vai sendo feita e as conclusões que daí resultarem irão orientar as acções futuras e o próprio desenvolvimento global do estagiário, desvendando, esclarecendo e traçando um percurso, único e particular, decidido em conjunto, suportado pela dimensão dialogante e construtiva da relação supervisiva.

As dimensões da *reflexão escrita* e da *conversa* mantida entre o supervisando e o supervisor que o orienta e ajuda a estruturar a sua prática assumem relevância na definição de (e)portfolio de ensino proposta por Shulman (1998). A *conversa escrita* ou escrita dialógica das narrativas dos (e)portfolios tem uma particularidade distintiva que a torna especial, porque tem funções potencialmente desocultadoras e facilitadoras de processos reflexivos. Funciona como um espaço privilegiado no qual o estagiário, pela sua privacidade, se atreve a abordar assuntos que, por motivos pessoais e/ou de personalidade, recearia fazer oralmente.

Este tipo de estratégia formativa, tal como é definida na literatura, é um relato, feito na primeira pessoa, de uma série de experiências de ensino. A ideia é escrever sobre essas experiências, o mais sistematicamente possível e durante um período de tempo continuado, de modo a facilitar a contínua análise crítica. Trata-se de uma forma de fazer investigação pessoal, com carácter prático, uma vez que está associado aos aspectos práticos e emergentes da acção individual de cada professor.

Conforme Hobson (2001:20), as narrativas são o “elo necessário entre acção e reflexão quando um professor realiza um trabalho de investigação”. Quando escritos em contexto de estágio, como no caso em estudo, estas narrativas podem vir a tornar-se importantes meios de diálogo entre estagiários e supervisores. Nelas, os formandos escrevem as suas observações, fazem a análise das suas experiências, reflectem sobre as suas práticas ao longo de um período de tempo e fazem interpretações acerca dos aspectos salientados.

A escrita reflexiva e regular de narrativas que o estagiário mantém durante o seu programa de formação e que é respondida e comentada essencialmente pelo supervisor (embora também o possa ser por outros elementos envolvidos no processo) constitui um factor indispensável na elaboração de (e)portfolios reflexivos. Esse tipo de escrita assume funções particulares que são também comuns aos designados *dialogue journals*, sobre os quais Gebhard (1999) desenvolve algumas noções que se apresentam relevantes para o desenvolvimento de (e)portfolios.

Assim, conforme Gebhard (1999:79), as narrativas, podem “criar oportunidades para confrontar os aspectos afectivos de se ser professor, incluindo o que nos aborrece, desconcerta, frustra, encoraja, influencia, motiva e inspira”. Acrescenta ainda as potencialidades dos diários para criticar, duvidar, expressar frustração e levantar questões, podendo ser também um lugar para celebrar descobertas e sucessos.

As narrativas constituem-se, por isso, o espaço privilegiado de reflexão dos professores estagiários, apoiando-os na tomada de consciência durante a elaboração dos seus (e)portfolios e na condução dos seus percursos

profissionais. O objectivo deste tipo de narrativa é, conforme Gebhard (1999: 82), proporcionar oportunidades de consciencialização através da interacção com os outros, o que acentua a importância decisiva do princípio da “consciencialização” (Sá-Chaves, 2000).

Uma vez que cada texto escrito é respondido e comentado pelo supervisor, o retorno, desejavelmente, chega às mãos do seu autor com a orientação e o apoio necessários para que um novo passo seja dado, aludindo-se aqui claramente às perspectivas vygotskianas. Compreende-se, por isso, que o supervisor tenha um papel de extrema importância nas respostas e comentários que redige, durante um processo que, por ser novo e marcante para estes formandos, é particularmente sensível. Dos tipos de resposta possíveis às narrativas de um estagiário, Gebhard (1999:90) destaca sete:

- Comentários “afectivos e personalizados”, que têm como objectivo reduzir a ansiedade do formando, construir uma ligação de harmonia e de confiança e estabelecer uma relação informal, semelhante àquela que existe entre duas pessoas que mantêm uma correspondência pessoal, associando aos *diários* o estilo de uma carta ou um tom pessoal;
- Comentários de “procedimento”, que são usados como lembretes e têm como função lembrar e (re)negociar regras e procedimentos estabelecidos e comunicar expectativas do supervisor ou orientador;
- “Respostas directas a perguntas”, cuja intenção é fornecerem conhecimento directamente relacionado com as questões e dúvidas colocadas pelo autor do texto. Sempre que um formando coloca questões directamente dirigidas ao formador e/ou a si próprio, está automaticamente a elaborar os tópicos centrais da sua agenda de prioridades. Inicia, por isso, um diálogo que é significativo para si, o que funciona como alavanca para comentários mais extensos sobre as questões levantadas e, talvez também, para discussão acerca de resultados de pesquisas relevantes efectuadas.
- “Respostas compreensivas”, cujo objetivo é permitir que o próprio formando encontre, por si mesmo, as respostas para as suas questões. Este tipo de resposta pode funcionar como “espelho”, permitindo que o próprio professor veja, mais claramente, as suas ideias, práticas, sentimentos ou atitudes que podem, também, actuar como catalisadores para novas linhas de questionamento. Reafirma o valor e a importância do ouvir atentamente o que o outro tem para dizer, bem como o reconhecimento da importância em compreender o que foi dito. Em vez de fornecer uma solução para o problema apresentado, o supervisor parafraseia o que foi escrito pelo formando no diário, proporcionando como que uma imagem em espelho das suas ideias e sentimentos. Isso pode ajudá-lo a clarificar ou discernir ideias, atitudes e sentimentos. Esse tipo de tomada de consciência pode libertá-lo para procurar

respostas para as suas próprias questões. Em vez de lhe transmitir um sentimento de que está constantemente a ser ajudado, as respostas compreensivas podem conduzir a atitudes revigoradas de auto-controlo da própria aprendizagem, tal como sustenta Veiga Simão (2005).

- “Sugestões exploratórias”, cujo objectivo é proporcionar ideias para os professores explorarem o ensino, oferecendo sugestões, o que pode funcionar como ajuda à tomada de consciência acerca de filosofias, concepções e práticas de ensino. Conforme o autor, isso pode ser feito utilizando uma ou mais das seguintes estratégias: (a) resolução de problemas; (b) sugestão de novas acções com adaptações ou propostas contrárias ao que já foi experimentado para proporcionar dados de contraste e comparação; (c) fornecendo ao formando dados concretos que lhe permitam contrapor aquilo que ele faz com aquilo que ele pensa que faz ou com o que ele acredita; (d) clarificando sentimentos.
- “Comentários e questões síntese”, que ajudam nas dificuldades em ver aquilo que é óbvio para um observador externo, dada a proximidade com as situações de ensino. As “respostas-síntese” têm a vantagem de permitir ao formando distinguir padrões no tipo de ensino que desenvolve, trazer à luz algumas questões e ver ligações entre comentários que faz ao longo do (e)portfolio. Podem proporcionar uma ligação entre comentários anteriores e comentários mais recentes, levantar questões aos próprios estagiários ou ainda proporcionar oportunidade para efectuar ligações entre parcelas de informação distintas para dar origem a novos conceitos.
- “Comentários a perguntas não solicitadas”, cujo objectivo é levantar algumas questões que não foram directamente expostas pelo formando, mas que se podem vislumbrar “por entre linhas”. Normalmente, são assuntos que o supervisor considera importantes e que não foram directamente abordados pelo formando. É este tipo de *feedback*, com múltiplos objectivos, tal como a tipologia apresentada permite perceber, que abre inúmeras possibilidades de expansão e desenvolvimento humano, quer no plano pessoal, quer profissional.

A escrita, deste modo entendida, acerca da prática organizada em ciclos de acção e as conversas orais que ocorrem em encontros previamente definidos dão origem a um conjunto de decisões e acções que vão configurando um determinado percurso, percurso esse que, por sua vez, vai sendo documentado. No final, esse conjunto de situações dão forma àquilo que aqui, na sua dimensão de produto, se denomina (e)portfolio reflexivo. Daqui se conclui que se trata de uma relação intrínseca entre a dimensão processual e aquilo que naturalmente dela decorre: um produto singular e sempre único.

O (e)portfolio não pode ser entendido apenas como uma ferramenta, um instrumento, um documento, um formato, um material. Muito mais do que isso, é um conceito abrangente que, apesar de, no final, permitir a emergência desse produto-final que pode ser consultado, congrega evidência coerentemente organizada acerca da prática desenvolvida em ciclos de acção. Tais ciclos compõem a observação dessa prática, a reflexão individual escrita e oral, num diálogo multidireccional, suportado por registos de apoio continuado, numa relação colaborativa e afectiva entre os intervenientes, que vai muito para além do suporte em papel, digital ou qualquer outro.

A orientação efectiva por parte do supervisor torna-se, assim, essencial em todo o processo, conferindo um estilo dialogante e dinâmico ao (e)portfolio, como é, aliás, sublinhado por Sá-Chaves (2000:15) quando afirma que:

“os portfolios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros”.

O registo escrito que acompanha o fluir do pensamento deve acontecer continuamente e deve obter o suporte afectivo ou informativo do seu interlocutor, igualmente de uma forma regular, confirmando esta relação formador/formando ao longo do tempo. Os dois participantes mantêm o diálogo contínuo (daí a opção pelo (e)portfolio, visto que facilita esse diálogo contínuo e “acelera” o processo sem prejudicar a atitude reflexiva), criando possibilidades para que o formando aja nos momentos oportunos e caminhe no sentido da satisfação pessoal e profissional. A busca conjunta de respostas e soluções ocorre, não num momento posterior, descontextualizado e desprovido de sentido e pertinência, mas antes nas circunstâncias em que as necessidades o exigem.

É esta conjuntura que permite actuar a tempo, como aliás salienta Sá-Chaves (2000:15), ao declarar que “este carácter de oportunidade confere à metodologia de portfolio a sua tónica fundamental, porque propõe a possibilidade do sucesso do estudante que, em tempo, pôde transformar, mudar, (re)equacionar em vez de simplesmente sobre ele, o formador, poder ajuizar, avaliar, classificar”.

Nessas circunstâncias, a elaboração do (e)portfolio evidencia, quer para o formando quer para o formador, os processos de auto-reflexão, que conduzem à acção, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.

Desse modo, o (e)portfolio poderá reflectir todo o pensar ocorrido durante as várias fases do programa de formação, alicerçado nas razões do seu surgimento, com as alegrias, vicissitudes, sucessos e insucessos de que

se revestiu o processo de aprendizagem.

Retomando Sá-Chaves (2000:15):

“através de um discurso narrativo do próprio formando organizado em ciclos sucessivos e interactivos de reflexão pró-activa, interactiva e pós-activa, o portfolio pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas”.

O conhecimento vai sendo construído de modo progressivo, ciclo após ciclo, ilustrando o desenvolvimento e a evolução ocorridos. Trata-se de um conhecimento experiencial, individual e único, uma vez que cada percurso não é igual a outro. Cada formando, embora convivendo com os restantes elementos do seu grupo de formação e partilhando as suas experiências, traça, sob a orientação do seu supervisor e com o seu apoio, um caminho singular, tornado visível, no final, em toda a sua plenitude de *nuances* vivenciadas.

Assim, cada (e)portfolio é uma criação única, uma vez que cada formando percorre um percurso também único, decide que caminhos seguir, que evidências incluir e procede a várias fases de auto-avaliação e auto-regulação como parte do processo de desenvolvimento. Por isso, os (e)portfolios resultam, no final, em peças originais, reflectindo percursos e vivências particulares com dilemas, receios, sucessos e alegrias diferentes, tal como também refere (Sá-Chaves, 2000:16):

“Terminados, constituem peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que conjuntamente, supervisor e supervisando souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente pudessem vir a afastar-se. Pelo meio, um instrumento, uma memória, uma metodologia: o portfolio”.

Na verdade, as dimensões interactiva e reflexiva, que intervêm nos processos de construção de conhecimento, fazem do (e)portfolio um documento dinâmico, em constante transformação, através de processos que permitem a interligação dos vários aspectos, dimensões e níveis da experiência. Através das várias narrativas, o (e)portfolio pode funcionar como um mecanismo que ajuda o seu autor a pensar, a ligar as diferentes ideias, para construir significados baseados na sua própria compreensão emergente das dimensões pessoais e profissionais do ensino, conectando as várias circunstâncias e as aprendizagens significativas que lhes estão associadas. É como “tecer uma “teia” com fios que se ligam, voltam a ligar e entrelaçam em diferentes momentos ao longo do caminho” (Tanner, 2003:21). A ideia metafórica da teia veicula a percepção do processo complexo de formação, com vários momentos de aprendizagem ou incidentes decisivos, que se sucedem, cruzam, completam ou reconstroem.

A natureza dinâmica do processo de desenvolvimento do (e)portfolio

permite, quer ao estudante, quer ao professor-supervisor, reflectirem sobre o desenvolvimento e a evolução ocorridos no decurso do programa de formação, bem como a observação do formando no seu contexto de trabalho, ou seja, como uma actividade complexa com vários elementos interligados.

Os (e)portfolios podem, por isso, servir como meios eficazes de apoio aos formandos, centrando-os em áreas-chave e guiá-los na constante revisão das suas ideias ao longo do tempo, uma vez que estão continuamente a ser utilizados, como instrumentos dinâmicos que são e em constante construção. Permitem-lhes mais facilmente identificar as suas necessidades e ajudam-nos no processo de resolução de problemas.

As potencialidades na elaboração de um (e)portfolio incidem essencialmente no facto de se constituir como um processo dinâmico, dado que o conhecimento vai sendo (re)construído de forma progressiva, permitindo ligar, reflectidamente, vários aspectos relacionados com o ensino, com o acto de ensinar e de aprender e com a própria vida que é o contexto no qual esses mesmos actos ocorrem. O processo está em constante transformação e nunca está acabado, nem mesmo findo o processo de estágio: daí a natureza *inacabada* que o caracteriza e que se torna num dos princípios fundamentais nesta nova filosofia de formação.

No quadro das interpretações e decisões efectuadas em conjunto e num estilo pessoal, supervisor e supervisando emergem mais conhecedores de si próprios e mais capazes no seu próprio agir. A construção negociada da autonomia e o desenvolvimento da competência meta-reflexiva (Sá-Chaves, 2000) permitirão, assim, que o formando continue o seu caminho da descoberta e venha a ser capaz de se auto-supervisionar continuamente.

Um caso real: o desenvolvimento pessoal e profissional no curso 2009-10

O facto de a totalidade dos docentes utilizar a plataforma Moodle – plataforma eLearning (software livre, também conhecido como um Curso de Gestão System (CMS), ou Learning Management Systems (LMS) ou Virtual Learning Environment (VLE)), circunstância que a nossa instituição de ensino regista com agrado e que revela que os esforços de sensibilização e de formação do seu quadro de docentes tem produzido efeitos, potenciou, em grande medida, a utilização da estratégia (e)portfolio, bem como a interacção (constante) dos participantes implicados no processo. No sentido de aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades da metodologia (e)portfolio para os estudantes, recorreremos a um percurso: o percurso da estudante S. Moura que seguidamente apresentamos uma síntese.

O percurso da S. Moura esteve caracterizado por atitudes constantes de auto questionamento e de reflexão profunda sobre a prática, sobre o seu processo de desenvolvimento e concomitante processo de construção do (e)portfolio. Esta postura face ao ensino, ao papel do professor e do aluno e a todos os aspectos relacionados com o programa de formação conduziram-na, frequentemente, a momentos de grande insatisfação, mas também de fascínio pela descoberta. A indagação constante acerca de tudo faz parte da sua

natureza e essa sua maneira de ser deu origem, muitas vezes, a confrontos de ideias e de concepções que, por sua vez, transportaram todos os elementos do núcleo a outros níveis de compreensão. As suas incertezas e dúvidas colocaram no centro da discussão assuntos de extrema relevância para colegas e supervisora.

O seu processo formativo espelhou um desenvolvimento profissional de elevado nível e constituiu-se como uma peça-chave, neste estudo, para a compreensão dos processos de construção de (e)portfolios e dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional que subentendem.

O grau de evolução ocorrido e o nível de competências adquirido atestam bem o investimento crítico que colocou no seu processo de aprendizagem.

Não obstante, o processo de construção do seu (e)portfolio coincidiu com vários momentos de indecisão e insegurança, tendo culminado com um sentimento de grande insatisfação. Conforme explicou à supervisora-investigadora, no final, o seu (e)portfolio não espelhou, com rigor, o seu desenvolvimento durante o processo de formação, em situação de estágio.

A problemática central da sua *viagem* de exploração esteve situada na própria indefinição de objectivos de formação. As dificuldades em identificar um rumo preciso na sua caminhada deixaram-na ansiosa e abatida durante grande parte tempo. O facto das suas colegas de estágio terem definido objectivos muito concretos devido a problemas que identificaram desde cedo, determinou a sua percepção de que o trabalho que estava a desenvolver não tinha metas específicas e que, por isso, andava à *deriva*. Curiosamente, no caso da S. Moura, a ausência de problemas foi um problema.

Esse período de instabilidade emocional e de inconstância no seu modo de agir, só se desvaneceu quando, entre Dezembro de 2009 e Janeiro de 2010, o momento de sistematização na organização do seu (e)portfolio trouxe uma outra visibilidade ao seu percurso de crescimento.

Na verdade, a S. Moura dialogou com a supervisora e com os *problemas* e os *momentos-chave* do seu processo, analisando e reflectindo sobre as evidências concretas da sua prática. Desse modo, ao *seleccionar* o seu material parece ter conseguido aperceber-se de alguns objectivos dos quais não estava consciente. O processo de construção do (e)portfolio parece, por isso, ter facilitado a desocultação de metas atingidas, bem como de metas a atingir.

A fase de indefinição foi, então, ultrapassada. A recolha e selecção de documentos provaram-lhe que a sua percepção, conforme as suas palavras, de *não estar a fazer nada* estava errada e permitiu-lhe definir novas acções, novas metas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, tendo operado uma evolução significativa. Nessas ocasiões de viragem, a S. Moura expressou grande entusiasmo pela construção do (e)portfolio, desenvolvendo um sentimento de *autoria*.

A mesma selecção de evidências que permitiu à S. Moura dar um salto qualitativo no seu percurso, assumiu-se também como um constrangimento. As

tarefas de selecção e organização não foram facilmente concretizadas. Para além da ausência consciente de objectivos formativos que, por si só, já dificultou bastante o processo de selecção, o facto da S. Moura ter de as realizar individualmente, para posteriormente partilhar com a supervisora, originou grandes dúvidas e insatisfação. Uma insatisfação que a acompanhou até ao final, dado que a organização do (e)portfolio era sempre levada a cabo em momentos posteriores às experiências em sala de aula, tendo consumido tempo e esforço suplementares.

Esta circunstância parece explicar o facto do (e)portfolio-produto da S. Moura se ter apresentado, algumas vezes, esvaziado de conteúdo, uma tendência que se veio agravando, cada vez mais, à medida que o final do estágio se aproximava. Um outro fenómeno verificado e que a falta de sistematicidade na orientação e acompanhamento na construção do (e)portfolio parece explicar, foram as lacunas a nível de justificação e explicitação dos documentos inseridos.

Parece, portanto, confirmar-se que os momentos de análise e discussão do conteúdo dos (e)portfolios são essenciais para o entendimento global e profundo do desenvolvimento dos seus autores, bem como para o direccionamento dos percursos, em tempo útil. No entanto, para que os portfolios possam ser (re)elaborados na acção e partilhados de modo a facilitar o ajuste das práticas, a regularidade do processo supervisivo é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do (e)portfolio pode proporcionar excelentes oportunidades de reflexão. Reflexão sobre o ensino, a aprendizagem, os métodos utilizados e os seus efeitos e implicações; reflexão sobre si próprio e os rumos escolhidos e a seguir. Para além disso, a reflexão sobre exemplos concretos da prática e documentados no (e)portfolio oferece um estímulo para experimentação e inovação. Daí que a *reflexão* seja o conceito fundamental ou por outras palavras, o *ingrediente-chave* na metodologia (e)portfolio.

No âmbito de um paradigma de formação reflexiva e crítica de professores e partindo do pressuposto de que o (e)portfolio pode estimular o pensamento reflexivo, como aliás vem sendo referenciado, a questão da qualidade é de toda a relevância. Pretende-se saber de que tipo de reflexão se trata, que assuntos/temas aborda, quais os limites da sua abrangência/profundidade ou, mais relevante ainda, que saber é que a reflexão faz emergir e que implicações é que tem no ensino que gera (professor) e nas aprendizagens que se efectuam (estudantes). Conforme Vieira (2006:16), importa, por isso, equacionar a relação que existe entre duas questões indissociáveis: “o que significa ser um professor reflexivo? o que significa aprender com qualidade na escola?, direccionando para o que realmente está em causa: que reflexão para que educação?”

Dado que o objectivo principal na utilização de portfolios é estimular a reflexão e, desse modo, conduzir a práticas mais efectivas, impõe-se encontrar

alguma qualidade/profundidade no tipo de reflexão que o instrumento procura promover. Esta é, aliás, uma questão relevante quando se procura analisar de uma forma mais profunda este tipo de metodologia. A questão prende-se, portanto, com “a inclusão de informação que forneça evidência acerca dos diferentes níveis de reflexividade do formando e ainda acerca da abrangência das suas reflexões” (Sá-Chaves, 2000:23).

A profundidade da reflexão nas narrativas e/ou textos que acompanham, explicam e testemunham os vários aspectos da aprendizagem efectuada tem sido objecto de análise desde que, nos anos sessenta, se começou a falar da importância em reflectir sobre a prática. Importa, por isso, considerar o que a bibliografia oferece, nomeadamente, acerca do conteúdo e dos possíveis estádios ou níveis da reflexão.

Desse modo, é imperativo que a reflexão seja contínua, como, aliás, foi já mencionado, integrando todos os episódios epistemicamente relevantes e incidentes da formação e não apenas observações pontuais, possibilitando um *continuum* formativo capaz de integrar, à luz das interpretações, os novos conhecimentos nos já adquiridos, conduzindo, nesse processo, à reconstrução do saber pessoal. É essa continuidade que vai permitir a transformação progressiva das próprias concepções e, conseqüentemente, das práticas. O objectivo centra-se então em tornar cada vez mais conscientes e evidentes os processos mentais que estruturam e fundamentam o desenvolvimento pessoal e profissional dos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Felix, J. & Benson, A. (2003). "The Metaphor of Portfolio in Teacher Education Programs". *Visions of Quality*, Vol. 7, pp. 237-251.
- Gebhard, J. G. (1999). "Reflecting through a teaching journal". In Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness - A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, D. (2001). Action and Reflection: Narrative and Journaling in Teacher Research. In Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sá-Chaves, I. (2000). Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didácticos*. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: a theoretical activity. In N. Lyons (ed.). *With portfolio in hand - validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press: 23-28.
- Tanner, R. (2003). Outside In, Inside Out: Creating a Teaching Portfolio". In Byrd, Patricia and Gayle Nelson (Eds.). *Sustaining Professionalism*.

Professional Development in Language Education Series, Volume 3. Alexandria, Virginia. TESOL.

- Veiga Simão, A. M. (2005). O *Portfolio* como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica" In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.