

portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão

idália sá-chaves

formação de professores
cadernos didáticos I série supervisão 1
unidade de investigação didáctica e tecnologia
na formação de formadores



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão

idália sá-chaves

formação de professores
cadernos didáticos | série supervisão 1

unidade de investigação didáctica e tecnologia
na formação de formadores



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

título

Portfolios reflexivos
estratégia de formação e de supervisão

autor

Idália Sá-Chaves

design e serviços de prépress

Gabinete de Imagem
Fundação João Jacinto de Magalhães

impressão

Grafigamelas – Indústria Gráfica, Lda

edição

Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

1ª edição – maio 2000

2ª edição – maio 2004

3ª edição – junho 2007

tiragem

500 exemplares

depósito legal

263996/07

ISBN

978-972-789-238-9

catalogação recomendada

Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho

Portfolios reflexivos : estratégia de formação e de supervisão / Idália
Sá-Chaves. - 3ª ed. - Aveiro : Universidade, 2007. - 60 p. - (Cadernos didácticos. Supervisão ; 1)

ISBN 978-972-789-238-9 (brochado)

Portfolios // Formação de professores // Supervisão de professores

CDU 371.13

Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida ou transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo, electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização do editor.

índice

nota introdutória	5
introdução	7
capítulo 1	11
portfolios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos	
evolução do conceito	11
referências bibliográficas	17
capítulo 2	19
as narrativas nos portfolios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar	
introdução	19
os portfolios na formação de professores e de educadores	20
enfoque avaliativo/enfoque formativo	
enfoque esporádico/enfoque continuado	
enfoque descritivo/enfoque reflexivo	
enfoque selectivo/enfoque compreensivo	
das narrativas nos <i>portfolios</i>	23
das estratégias de desocultação/recolha e tratamento da informação	23
metodologia	24
instrumentos	24
conclusões	25
referências bibliográficas	26
capítulo 3	29
novas abordagens metodológicas: os <i>portfolios</i> no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores	
a utilização de <i>portfolios</i> na formação de professores	29
breves considerações sobre um estudo de caso	32
referências bibliográficas	34

capítulo 4	35
a mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal	
introdução	35
enquadramento do estudo	37
metodologia e procedimentos	38
análise de registos em <i>portfolio</i>	39
limitações do estudo	42
conclusões	42
referências bibliográficas	43
capítulo 5	45
o desenvolvimento de competências de intervenção intercontextual e transgeracional na formação de professores	
enquadramento conceptual	45
projecto de formação	48
contextualização e limitações	
âmbito e objectivos	
temática e conteúdos programáticos	
organização	
avaliação	
discussão crítica dos resultados/algumas considerações	
referências bibliográficas	56
anexo 1	58

nota introdutória

agradecimentos

De um modo discreto, a publicação *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão* vai entrar na sua terceira edição.

As crescentes preocupações com a qualidade e com a humanização da relação educativa, bem como o reconhecimento das estratégias de supervisão da aprendizagem, que aprofundam essa relação e potenciam o sucesso de Alunos e Professores, tal como é o caso da elaboração de portfolios de matriz reflexiva, parecem constituir a principal razão para este persistente interesse do público-leitor.

Assim, é-nos particularmente grato poder reiterar os nossos agradecimentos aos Colegas e (ex)Alunos, co-autores dos textos, e sobretudo aos nossos leitores que são, afinal, a razão primeira da nossa actividade como investigadores e como formadores.

Agradecemos de igual modo à Direcção do Centro de Investigação em Didáctica e Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, bem como à Comissão Editorial desta mesma Instituição, pelo seu interesse e disponibilidade para continuar a apoiar as suas sucessivas edições.

Idália Sá-Chaves

introdução

O uso de *portfolios* em educação constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade.

Em países como os Estados Unidos da América este movimento adquiriu um significado tão importante, que levou a *Association for Supervision and Curriculum*, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, actualmente em uso, naquele país.

Entre nós também 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. É nesta perspectiva que se enquadram as reflexões constantes nos textos que integram o presente volume dos *Cadernos Didácticos* e que se referem a estudos desenvolvidos, no âmbito do trabalho da autora, na área da Supervisão da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educadores de infância na Universidade de Aveiro.

Trata-se de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre supervisor e supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre formandos.

Cada estudo decorre da reflexão partilhada sobre as práticas desenvolvidas nos contextos institucionais de formação e que, sob coordenação e responsabilidade científica e pedagógica da autora, congrega os contributos dos professores e educadores cooperantes, na sua qualidade de orientadores da prática pedagógica nas escolas e jardins de infância nos quais esta se realiza, e também dos alunos do último ano dos referidos cursos que nelas se encontram em situação de *estágio*.

Nesta perspectiva, cada um destes núcleos constitui-se como uma *comunidade de aprendizagem* que, através da reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas, procura consciencializar quer o conhecimento que delas emerge, quer a natureza e importância das

estratégias que facilitaram a sua compreensão e emergência. No caso presente, procuramos reflectir sobre as vantagens e sobre as limitações que a estratégia de *portfolio* reflexivo apresenta em múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção de conhecimento e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Ao estimular os níveis reflexão e de consciencialização desses mesmos participantes e ao potenciar a possibilidade de diversificação, aprofundamento e aferição de perspectivas, esta estratégia não apenas contribui para a estruturação intra-pessoal do conhecimento como facilita, se desenvolvida ao longo de um período de tempo, a compreensão dos processos que traduzem o seu fluir. De igual modo, através do uso de *portfolio*, podem-se tornar reconhecíveis, quer a natureza, quer a importância de que se revestem as relações interpessoais desenvolvidas naqueles processos.

Como principal evidência do seu uso podem referir-se, os seus contributos para:

- 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 relacionamento em feedback 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.

Em todos os estudos, que aqui se reúnem, foram desenvolvidos procedimentos de análise de conteúdo dos *portfolios* reflexivos dos futuros profissionais envolvidos nas estratégias de investigação-acção, utilizadas como estratégias de formação. Esses mesmos trabalhos foram objecto de apresentação em reuniões de carácter científico, procurando-se, através dessa estratégia, estimular e desenvolver os níveis de reflexão de todos os elementos que integraram cada um dos grupos de supervisão pedagógica neles implicados. Este processo de divulgação e de partilha revelou-se também uma estratégia de grande importância pelos efeitos positivos nos níveis de auto-estima e de auto-identificação de cada participante, através do seu envolvimento em comunidades de reflexão de muito maior alcance e significado. Por esse motivo, reiteramos nesta oportunidade o nosso apreço aos nossos ex-alunos e também aos colegas supervisores das práticas pelo que, neste processo, também nos coube aprender.

Face ao interesse manifestado pelos nossos leitores, que muito nos sensibiliza, reiteramos também e de forma renovada o nosso agradecimento ao Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, e à Comissão Editorial da Universidade de Aveiro pelo apoio a esta 2.^a edição.

capítulo 1

***portfolios*: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos**

evolução do conceito

Embora o uso de *portfolios* seja hoje considerado, em alguns países, uma das metodologias de topo nos processos de formação, tal parece não se aplicar com igual frequência no caso da formação de professores, enquanto profissionais reflexivos. Com efeito, Rahima Wade e Donald Yarbrough da Universidade de Iowa (U.S.A.), referindo-se ao seu país, afirmam que *there is a surprising lack of discussion on portfolios in the literature on reflective teacher education programs* (1996: 64).

No entanto, esta *surpreendente lacuna* não o será assim tanto, se pensarmos que o uso desta estratégia de ensino-aprendizagem pressupõe a prévia definição dos objectivos para o seu uso e, assim, compreende-se melhor que os relatórios de estágio, instrumentos seus antecessores, enquadrando-se em paradigmas de formação vigentes ao tempo, pudessem ajustar-se a uma racionalidade de processo-produto, à qual estava subjacente a crença na possibilidade de aplicação tecnicista e prescritiva das competências-receita neles registadas e percebidas como balanço de aprendizagens realizadas.

E se, de facto, o balanço de competências não nos parece negligenciável, enquanto processo em múltiplas circunstâncias e em múltiplas áreas do conhecimento, por permitir obter alguns tipos de reconhecimento essenciais para a vida quotidiana, não nos parece porém que as potencialidades metodológicas e formativas dos *portfolios* se esgotem nesse, já de si amplo, quadro de hipóteses.

Torna-se útil e quase óbvio, por exemplo no caso das artes, a possibilidade de alguém poder comprovar, através de *portfolio* de trabalhos individuais exemplares, as suas capacidades criadoras e artísticas. Em algumas profissões como são, por exemplo, os casos do estilismo, do cinema, da fotografia, da arquitectura, do *marketing* ou do *design*, são as próprias características pessoais, institucionais ou de produto que, mais normalmente, se procuram demonstrar com o objectivo de entrada no mercado e, isso, é aquilo que os documentos arquivados pretendem trazer à evidência.

Nestes exemplos, como em múltiplos outros, é sempre de procura de reconhecimento que se trata, assumindo nuns casos a forma de reconhecimento pessoal e, noutros, um tipo de

reconhecimento institucional que permita, por exemplo, obter equivalências ou uma gama muito vasta de certificações.

Se considerarmos então os objectivos do uso desta metodologia no quadro da relação anterior, são sempre formas de balanço e de demonstração que, de certo modo, justificam a formatação estratégica do *portfolio* na lógica que se estabelece entre a natureza do instrumento, a metodologia que o suporta e os objectivos que se pretendem atingir.

No caso da formação de professores um modelo de estratégia/instrumento semelhante ao *portfolio de competências* foi 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 constituíam pré-requisitos à certificação profissional. Deste modo, o instrumento organizador dessa evidência era tido como importante elemento do processo de avaliação pelo seu efeito comprovador e o seu uso era particularmente importante no final dos períodos de formação, acentuando o seu carácter de produto decorrente do processo e uma centração quase total sobre as dimensões científica, metodológica e técnica do ensino.

Era o tempo das crenças fortes no inquestionado rigor da ciência, do método e das técnicas e da conseqüente procura do modelo de *bom professor* ao qual, naturalmente, qualquer candidato aspirava. E, era também o tempo de querer preservar todas as soluções encontradas, todos os recursos produzidos, todo o manancial de *receitas* que pudessem vir a ser aplicadas e reproduzidas em outros lugares, outros tempos e outras circunstâncias.

Porém, como se sabe, esse, foi um tempo que passou e que, ao passar, varreu consigo as certezas inquestionadas, deixando, após si, um tempo forte, mas caracterizado pela suspeição, pela incerteza e pela dúvida.

Aos velhos paradigmas cujas racionalidades apontavam para tipos de causalidade linear na relação processo-produto e, desse modo, para lógicas simplistas e redutoras da complexidade que os fenómenos apresentam, quer na sua organização intrínseca, quer na ecologia que, externa e extrinsecamente os explica, começaram a opor-se outros que procuraram para os mesmos fenómenos outras formas de explicação, outros tipos de análise centrados, esses, na hipótese de uma compreensibilidade mais globalizante e desse modo mais coerente com as realidades, tal como se apresentam.

O índice de complexidade aumenta, entretanto, quando se pretende entrar nos meandros dessa compreensibilidade, já que ao coro de diversidades que orquestram cada facto numa teia de factores que, sucessiva e concomitantemente, interagem entre si, desencadeando de forma continuada dinâmicas circunstanciais de ajuste recíproco, se vem juntar um outro coro de olhares, também ele múltiplo e diverso, na tentativa de interpretação pessoalizada dos mesmos.

Ao fragor da queda dos mitos no poder da ciência para explicar com verdades únicas a realidade dinâmica, instável, complexa, ambígua e imprevisível opõe-se apenas a certeza do incerto e a necessidade irrecusável de entrar nos *labirintos* que procuram, por distintos modos, aceder à compreensão, desvendando caminhos, propondo hipóteses que mutuamente se contrastam, num jogo de aferições sucessivas.

Dito de outro modo, com a falência da crença nos *bons métodos*, nos *bons modelos* e na possibilidade da sua imitação e/ou recriação deu-se início a uma longa jornada de procura que toda a investigação no último quarto do século XX, a seu modo particular, evidencia. E, embora enfocando ou conferindo especial relevância a aspectos específicos e dimensões diferenciadas, ora centrando a atenção nas questões relativas aos processos intrínsecos dos indivíduos, ora nas que se referem aos processos extrínsecos de relação e/ou de relacionamento com a realidade física e social na qual se inserem, todos os esforços tendem a confluir numa constatação que remete persistentemente para a necessidade de cada pessoa pensar por si, no interior da malha de circunstâncias que, simultaneamente, a compreende como parte de si e que, como parte de si também, a ajuda a explicar.

Trata-se do retorno da reflexão, nos múltiplos sentidos com os quais no interior da investigação, tal conceito veio a espelhar-se.

Reflexão sobre o extenso campo de dúvidas que, a todos os níveis epistemológicos, se colocam aos profissionais e que vão do questionamento sobre os fins, objectivos e consequências da intervenção pessoal, quer sobre o todo sociológico, quer sobre cada um dos indivíduos interlocutores, ao exercício sistemático da indagação sobre como intervir em cada circunstância e para cada área do conhecimento para que esses mesmos fins não sejam traídos no exercício banalizado, acrítico e rotineiro do quotidiano. Trata-se de procurar conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo.

O paradigma que abarca este *continuum* epistemológico apresenta-se também ele com múltiplas designações. Para alguns autores dá pelo nome de *do pensamento dos professores*, para outros de *paradigma reflexivo*, ainda para outros de *paradigma de reflexividade crítica* ou, procurando sintetizar, de *uma nova epistemologia da prática*, que são aproximações diferenciadas a uma mesma questão globalizante e genericamente percebida: a da necessidade da reflexão sobre as funções e competências profissionais, sobre as suas implicações pessoais, sociais, morais e éticas e, ainda, sobre a natureza dos processos e tipos de conhecimento que as subentendem, e que pressupõem o seu desenvolvimento.

Neste quadro importa então questionar, tal como o fazem os autores referidos no início deste texto (1996: 64), *how do portfolios assist teacher education students in the reflection*

process? e também *what problems and challenges need to be met in using portfolios in teacher education?*

Para podermos, entretanto, tentar colaborar na procura de respostas para tais questões parece-nos útil referir que, à semelhança de Knapp (1993), a reflexão é, para nós também, um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações.

E que, tal como Schön (1983; 1987) preconiza, pode ter um sentido diferenciado conforme o exercício reflexivo se situa num momento prévio, concomitante ou posterior à acção propriamente dita.

Num caso, antevendo e permitindo uma prescrutação de hipóteses possíveis que, quando escrutinadas pelos critérios de adequabilidade à situação concreta, se transformam em escolhas e opções que o processo de tomada de decisão permitiu aferir, triar e eleger.

Em outras situações, no decurso da própria acção, quando a instabilidade gerada nas dinâmicas da própria acção, produz e desoculta nova informação, até aí imersa na própria realidade, e cuja integração no plano previsto, não só o enriquece ligando-o ao real, ao qual *a priori* se destinava, como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui. E, não obstante a complexa tarefa que a reflexão na acção constitui pela instantaneidade dos fenómenos dinâmicos e interactivos, nela, se traduz uma das competências fundamentais na gestão das múltiplas variáveis que, no acto pedagógico, a todo o momento se jogam.

Finalmente, não é despicienda a importância da reflexão *a posteriori*, quer sobre a acção já passada, quer sobre a capacidade que se teve ou não de reflectir durante a mesma ou seja, de reflectir sobre a própria reflexão na acção. É hoje claro que a reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras.

Segundo Donald Schön é na continuidade do processo reflexivo, em todas as suas modalidades e ocasiões integrantes do *continuum* de formação, que reside o fulcro da própria formação. Enquanto possibilidade de reconstrução dos saberes pessoais a partir da informação referencial detida e através da qual se pode fazer a leitura das práticas pessoais e alheias e, enquanto possibilidade de, nessa reconstrução de saberes, se operar a transformação progressiva das próprias práticas e dos contextos que as integram, ou seja, de agir intencional e conscientemente no interesse que o bem comum sempre desperta e na legitimidade que o mesmo sempre fundamenta. Deste ponto de vista, a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou

contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão.

Pressupõe então a assumpção dos pressupostos das teorias que, partindo de um princípio de inacabamento nos processos humanos de desenvolvimento, assumem a possibilidade desse mesmo desenvolvimento em diferentes registos (pessoal e/ou profissional) e a diferentes níveis de reflexividade (técnico, prático, crítico e metacrítico), tendo como suporte uma abordagem sócio-construtivista e ecológica da aprendizagem que, enquanto construção de conhecimento, traduz a interacção dupla e reciprocamente fertilizante, da intra e da interpessoalidade sempre matizada pelas *nuances* diferenciadoras dos contextos nos quais ocorre.

Apenas neste quadro se torna possível responder à questão que procura saber como é que os *portfolios* podem ajudar nos processos reflexivos dos alunos candidatos a professor.

Em primeiro lugar, porque se apresentam também com objectivos explicitamente formativos, capazes de evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o *fluir* dos próprios processos.

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 desde o nível técnico, ao nível ético e de, nesse exercício, se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um.

Deste modo, como já referimos noutra oportunidade (Sá-Chaves *et al.* 1996) 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 de 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. Assim *não podem ser escritos num sábado à tarde ou mesmo num fim-de-semana*. Constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou 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.

Nesta linha de pensamento, os *portfolios* são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento. 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 e classificar. É óbvio que também o permite, mas permite-o numa lógica formativa e compreensiva que dá sentido ao juízo, ao informe final, à classificação traduzida num valor. E, sobretudo, fá-lo de uma forma sempre partilhada, sempre discutível, sempre aberta ao seu próprio fluir. Partindo do pressuposto que as narrativas narram os factos e narram também o narrador (Clandinin & Connelly, 1990 *in* Marcelo, C. 1994) 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.

Quando os formandos auto-investigam os seus processos de ensino e de aprendizagem podem fazê-lo através dos seus *portfolios* e, nesse caso, implicam-se na investigação dos seus próprios modos de pensar, do modo como se organizam e geram a infinidade de variáveis com que cada acto pedagógico os confronta, num processo de autodescoberta que, frequentemente os surpreende e, em muitas ocasiões, os devenda aos seus próprios olhos.

Os *portfolios* têm, por isso, uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

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*.

Ou a construção negociada da autonomia. Que é como quem diz, da auto nomia, ou seja, da possibilidade de dar-se um nome.

referências bibliográficas

BALAN, J. e JELIN, E. La structure sociale dans la biographie personnelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, número spécial: Histoires de Vie et Vie Sociale, Juillet-Décembre, 1980.

JORDÃO, A. *O balanço de competências. Conhecer e conhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Romão, I. (coord.) Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa, 1995.

MARCELO-GARCIA, C. *Formación del Profesorado para el Câmbio Educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

PAULSON, L., PAULSON, P. & MEYER, C. What makes a Portfolio, a portfolio? *Educational Leadership*. Fevereiro, 1991, p. 60-63.

PINEAU, G. et al., *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Les Éditions Saint-Martin. Montréal, 1991.

SÁ-CHAVES, I., *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I., PIRES, E., GOMES, S. e ESTIMA, T., As narrativas nos portfolios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Almeida, L. et al (org). Braga, 1994, p. 333-341.

SÁ-CHAVES, I., Novas abordagens metodológicas: os portfolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. *VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L'Éducatuon – Métodos e Técnicas de Investigação Científica*. Lisboa. 1996.

WADES, R. & YARBROUGH, D., Portfolios: a tool for reflective thinking in a teacher education? *Teaching & Teacher Education*. Vol. 12, nº 1, 1996, p. 63-79.

capítulo 2

as narrativas nos *portfolios*: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar

introdução

Numa recente revisão de literatura sobre esta temática, dois investigadores das Universidades de Rhode Island e da Florida (U.S.A.) encontraram cerca de duas centenas de artigos o que, de imediato, alerta para a importância das questões que ela levanta (Barton & Collins, 1993).

Nessa revisão é referenciado o uso de *portfolios* desde a Literatura e as Ciências até às Artes, nomeadamente as de cariz mais performativo como o *Design*, a Arquitectura, a Pintura e/ou a Música. Entre nós são também conhecidos desenvolvimentos nesta temática por exemplo os projectos que, no âmbito da acção do Instituto de Inovação Educacional, têm vindo a ser coordenados por Fernandes, D. (s/d) e Cardoso, C. (1994), entre outros. Estes projectos têm contribuído para o aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação, propondo-se contribuir para novas formas de a entender e, consequentemente, para a construção e divulgação de novos instrumentos que melhor sirvam os seus objectivos.

Desta forma, a utilização de *portfolios* reflexivos insere-se, na maioria dos casos, num modelo de avaliação alternativo às formas tradicionais de testagem de resultados através de testes e/ou exames pontuais sobre dimensões exíguas e descontextualizadas do processo de aprendizagem dos alunos. É, sobretudo, através das críticas feitas a este modelo tradicionalista e que salientam a sua natureza simplista, redutora, fixista e rígida, que se torna possível reflectir e salientar o interesse, a pertinência e a legitimidade de alternativas mais abertas e mais dinâmicas como é o caso da implementação de *portfolios* reflexivos. A natureza dinâmica dos processos de construção continuada deste instrumento permite-nos acentuar algumas das suas vantagens. Em primeiro lugar, porque se revelam mais capazes de fazer a captura da complexidade dos fenómenos na relação formativa. Em segundo lugar, porque se apresentam mais dinâmicos na realização dessa captura de informação ao longo da sua duração. Finalmente, porque se apresentam com oportunidade, relativamente aos acontecimentos, permitindo e facilitando mecanismos de regulação sistémica que poderão intervir atempada e positivamente na obtenção de resultados mais eficientes.

Este tipo de instrumento e, sobretudo a sua utilização, pressupõe entretanto uma mudança conceptual nas lógicas que fundamentam as racionalidades subjacentes aos diversos paradigmas de formação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de supervisão. Sem que tal se verifique, pouco significado terá a mudança instrumental já que, do que se trata, é de novas filosofias que, integrando novas perspectivas e novos valores nas relações, exigem instrumentos mais complexos, mais dinâmicos e mais abrangentes para poderem ser, e tornar-se, responsivos à complexidade, dinamismo e abrangência dos próprios fenómenos.

A utilização de *portfolios* na formação de professores pretende, a seu modo, constituir uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual, contrapondo às leituras pedagógicas simplistas e às utopias que, por vezes, moram no outro lado dos espelhos, um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento.

os *portfolios* na formação de professores e de educadores

Ligados institucionalmente à formação de professores e de educadores na Universidade de Aveiro tem-nos sido possível, mercê da história de vida, acompanhar as flutuações das práticas de formação e das teorias que as sustentam, não apenas ao nível da enunciação teórica dessa flutuação, mas sobretudo tentando intervir praxicamente nela, nos contextos e nas circunstâncias que delimitam os nossos espaços reais de intervenção e de vida. A utilização de *portfolios* na nossa acção como formadores, ou melhor, como supervisores das práticas pedagógicas de futuros professores e de futuros educadores de infância prende-se com a constatação empírica da improcedência e da não pertinência das concepções, modelos organizacionais e respectivos instrumentos de orientação (e de avaliação) derivados de paradigmas, cuja racionalidade se apresenta redutora, simplista e de cariz tecnicista e instrumental. Tais modelos e instrumentos não se ajustam aos objectivos de formação para o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica e não contemplam nem a natureza singular e única de cada processo individual de formação, nem a natureza plural e múltipla que contextualiza e enriquece cada um desses mesmos processos individuais.

A adopção de uma nova instrumentação decorre portanto da prévia ou concomitante mudança conceptual que incorpora, necessariamente, novos objectivos para a formação. Trata-se de assumir a hipótese de desenvolvimento pessoal e profissional de cada formando, no interior de sistemas ecologicamente estruturados, dinâmicos e interactivos que constituem, tal como Bronfenbrenner (1979) sustenta, parte integrante e de forte poder determinante dos processos de desenvolvimento individual. E trata-se de assumir também que, nesse processo, o papel do formador sendo na fase inicial da formação 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.

Admitimos, pois, que se torna possível, mediante o desenvolvimento do formando, passar de uma relação hetero-supervisiva para outra cada vez mais auto-supervisiva, modificando, nesse processo, o *locus* de controlo na relação formativa. Esta hipótese pretende, como é óbvio, negar os pressupostos do determinismo isomorfa por contraposição de um processo de auto-reflexão do 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.

A utilização de *portfolios* reflexivos encontra-se, assim, ligada às novas hipóteses de formação que os pressupostos anteriores configuram e às quais subjazem os princípios que sustentam as perspectivas de formação defendidas por Donald Schön (1983; 1987) e que apostam numa nova epistemologia da prática, ou seja, que a tomam como uma das possíveis fontes de conhecimento. Por isso, no nosso caso, os *portfolios* constituem uma derivação dos *dossiers* de estágio e/ou dos *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.

Os *portfolios* mantêm, por isso, alguma semelhança externa guardando do velho *dossier* o carácter retentor, mas apresentando diferenças radicais na sua organização interna, nos seus objectivos e nos fins para que pode ser suposta a sua utilização. Aquilo que os diferencia pode, entretanto, sistematizar-se nos quatro dilemáticos pontos de vista que a seguir indicamos e que confrontam as perspectivas subjacentes respectivamente ao uso de *dossier* e ao uso de *portfolio* reflexivo.

enfoque avaliativo/enfoque formativo

A um objectivo final de julgamento com vista à classificação, 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 constituir-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. Quando cronologicamente organizado o *portfolio* permite comparações entre análises realizadas em diferentes momentos, facilitando a produção de inferências que, no próprio *portfolio*, podem ser cruzadas em fontes de informação diversificadas e nele constantes.

enfoque descritivo/enfoque reflexivo

A uma organização de processo sustentada pela descrição exaustiva de factos, ocorrências, casos, e (des)casos cuja quantidade 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 seguintes níveis:

- 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 concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão. Trata-se de um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também de reflectir metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praxicamente nos contextos e em si próprio estimulando a hipótese de devir.

enfoque selectivo/enfoque compreensivo

A uma organização de processo referenciada, a uma selecção de informação e de documentos identificados com as *melhores* representações dos *skills*, das destrezas instrucionais e/ou outras, das competências e das atitudes contrapõe-se uma outra que lhes acrescenta as dificuldades e os erros, as tentativas falhadas (medidas de esforço) e os medos, os contrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos, enfim, a carga de afectos e de (des)afectos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais de formando e de formador.

E, caso pretendêssemos resumir o que distingue um *portfolio* reflexivo, não poderíamos deixar de tomar como referente as características que James e Collins (1993) retomam de Bird (1990) e de Wolf (1989) e que são as seguintes: trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objectivo explícito; integra no processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidência (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou vídeogravações...); 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; 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 e 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).

das narrativas nos *portfolios*

Uma questão primordial na organização dos *portfolios* diz respeito à natureza, qualidade, quantidade e formas de tratamento da evidência que deve conter. Não existe uma norma que padronize a sua elaboração, a não ser aquela que a faz depender da natureza específica dos seus próprios objectivos. É, aliás também aqui, que fica impressa a marca de singularidade.

Porém, relativamente à questão da quantidade de informação a incluir e, tentando evitar o efeito de redundância especialmente sentido em organizações de registo exaustivo, tomamos como referente o critério que Haertel (1991) designa como de *mais-valia*. Consiste, conforme Barton refere, num processo de selecção que, relativamente a cada questão em causa, elimine aquela que *não-acrescente-nada-de-novo*.

O problema de qualidade prende-se com a inclusão de informação que providencie evidência acerca dos diferentes níveis de reflexividade do formando e ainda acerca da abrangência das suas reflexões. Se pensarmos numa estrutura vertical, diremos que a evidência pode facilitar a compreensão desde um nível de reflexão elementar até níveis meta-reflexivos de elevada complexidade. Se, porém, pensarmos numa estrutura horizontal, diremos que a evidência pode tornar perceptível nos próprios conteúdos da reflexão dimensões que vão da aplicação técnica até à consideração dos valores que eles comportam e das decisões atitudinais que, em função destes, se tomam. Neste caso, o *portfolio* reflexivo pode facultar evidência acerca de dimensões metacognitivas e metapráticas que, no seu conjunto, configuram uma competência de tipo meta-analítico não apenas centrada sobre as questões profissionais do formando (ainda que contempladas na sua máxima complexidade), mas referida à reflexão sobre si próprio, enquanto pessoa comprometida com o seu processo de desenvolvimento, através da inevitável implicação nos factos e nos processos reflectidos. Já não se trata de avaliar competências para, mas de ajuizar quanto às próprias capacidades para, em função de cada circunstância, tomar decisões coerentes, quer com os dados que colhe das circunstâncias, quer com os valores e conhecimentos que, pessoalmente, reconhece e legitima. Ou seja, trata-se de assumir o fazer próprio, como uma construção de ser e de destino que, em parte, tem nas mãos e, noutra parte, lhe foge.

das estratégias de desocultação/recolha e tratamento da informação

No estudo que realizámos, em Aveiro, com duas estudantes educadoras de infância-estagiárias, utilizámos como referente para a organização dos seus *portfolios* a ideia defendida por Connelly e Clandinin (1990: 2) na qual os autores sustentam que *o estudo da narrativa é o estudo da forma, segundo a qual os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção geral pode ser transposta para a concepção que vê a Educação como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros* (in MARCELO, 1994: p. 103).

Partindo deste pressuposto admitimos que o carácter idiossincrático e pessoal das narrativas também constitui uma (e talvez a principal) das dimensões de singularidade nos processos de formação interpessoais. Ou seja, admitimos que as mesmas estruturas organizacionais, os mesmos factos experienciados em grupo, nos mesmos contextos de formação podem ser crítica e pessoalmente apropriados à luz dos, *a priori* referenciais de cada qual, quer relativamente ao *como foi* e *como é*, quer, sobretudo, ao *como deveria ser*. Se retomássemos Donald Schön, diríamos que as narrativas escondem e revelam a capacidade do narrador para reflectir sobre a sua acção passada, na acção presente, para a acção futura e, se puder, inferir desse ciclo considerações sobre o seu próprio pensar nas dimensões e nos níveis múltiplos que tal processo comporta. É nossa convicção que subjaz às narrativas uma dimensão epistémica, subjacente à história narrada e, na qual, o narrador, narrando, se narra.

Por isso, no final do 1º semestre, propusemos uma estratégia de meta-análise a duas das formandas cujo processo de formação em prática pedagógica havia sido acompanhado pela construção de *portfolio*. Estruturados tendo como unidade de captura de evidência a narrativa pessoalmente relevante e relativa à diversidade das suas intervenções no mesmo jardim de infância, os *portfolios* apresentavam-se, tal como o quadro teórico deixou prever, personalizados.

metodologia

De todo o percurso ao longo do semestre foram seleccionados dois momentos (M1 e M2), sendo o primeiro em Novembro de 1995 e o segundo em Janeiro de 1996. De seguida, foi feita uma primeira auto-análise de conteúdo do *portfolio*, desde o início (Setembro) até Novembro (M1) e cada formanda retirou pré-conclusões relativamente à evidência produzida. Logo após, repetiu-se o procedimento para o conteúdo de Novembro até Janeiro (M2) e cada formanda retirou, de novo, pré-conclusões. Finalmente, compararam os resultados por si obtidos nos primeiro e segundo momentos, procurando compreender o sentido da sua evolução genérica e identificar nela áreas fortes e áreas frágeis de conhecimento e de actuação.

instrumentos

A análise de conteúdo foi feita seguindo os procedimentos habituais de leitura exaustiva por todos os elementos da equipa formativa (supervisores e formandas), procurando identificar categorias de análise emergentes do próprio processo. Posteriormente foi seleccionado e adaptado um sistema de categorização de protocolos (Morine-Deshimere) que, na fase final, foi aplicado aos conteúdos dos respectivos *portfolios*. Durante esta última fase do processo foi necessário reaver continuamente a grelha de análise, quer ajustando categorias, quer acrescentando outras, ou ainda deixando cair outras numa estratégia de adaptação recorrente que só os dados emergentes foram possibilitando.

As categorias utilizadas referem três dimensões da prática pedagógica, sendo a primeira *aspectos instrucionais*, a segunda *fontes de informação* e a última *princípios de ensino*. No nosso estudo foram particularmente relevantes as subcategorias que produziram evidência

sobre: *aspectos instrucionais*, tais como a aprendizagem do aluno, a afectividade/attitudes do aluno, a atenção/comportamentos do aluno, o conteúdo/informação, os procedimentos ou estratégias desenvolvidas durante a lição, as rotinas, a modificação de procedimentos, a natureza dos recursos pedagógicos, sejam estes comerciais (*standard*) ou produzidos pelas próprias formandas (*não standard*), o ritmo, quer referido ao plano de aula, quer referido ao aluno.

Quanto às *fontes de informação*, salientamos as referências feitas: à observação da conduta verbal do aluno, à observação da conduta não-verbal do aluno, às expectativas do professor, às evocações do professor, e a *outros* registos do professor. Quanto aos *princípios de ensino*, tomámos como referência os princípios de aprendizagem das perspectivas construtivista e sócio-construtivista e o princípio de inacabamento subjacente às perspectivas desenvolvimentistas bem como os princípios que sustentam os paradigmas de abordagem reflexiva e ecológica na construção de conhecimento. Relativamente à organização da evidência tomou-se como referente a ocorrência de reflexão durante a própria acção, após ou antes da acção seguinte, numa adaptação do modelo reflexivo schöniano.

conclusões

Sem ser nossa intenção fazer, nesta oportunidade, o estudo analítico do processo de desenvolvimento de cada uma das formandas, centramos as conclusões nos pressupostos que inicialmente admitimos, ou seja, naquilo que se refere ao poder das narrativas para providenciarem conhecimento acerca das competências reflexivas do narrador e à possibilidade de tornar explícita essa dimensão oculta no seu discurso.

- Confirma-se nos dois estudos de caso, o efeito auto-revelador da estratégia utilizada. As duas educadoras, tal como o aluno referido por Barton e Collins (1993) poderiam dizer *I'm sure I'm seeing things that I did'nt see before*, porém fizeram a mesma afirmação na sua própria voz *ao categorizar os meus registos e ao analisá-los, deparei-me com certos factos nos quais não podia acreditar...* (Sónia, p. 61) ou *penso que este trabalho é fundamental para qualquer profissional, já que nos dá a conhecer aspectos de nós mesmos e, dos quais, não temos consciência de os estarmos a fazer* (Teresa, p. 28).
- Confirma-se o efeito estimulante da consciência de evolução e de autocontrolo do processo, que se manifestam ao nível da autoconfiança e da progressiva segurança na intervenção *tenho consciência que posso melhorar todas as categorias referidas neste trabalho, agora que estou consciente das minhas lacunas e das minhas coisas boas* (Teresa, p. 28) ou *penso ser possível concluir que, mais uma vez, tenho em atenção os comportamentos e as necessidades das crianças, tornando as minhas planificações abertas e flexíveis e encaminhando-me para um tipo de profissional reflexivo que, ao longo da sua acção, se vai auto-investigando e corrigindo a sua postura* (Sónia, p. 59).
- Confirma-se no carácter idiossincrático das narrativas 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.
- Algumas limitações podem também ser apontadas. Em primeiro lugar, a grande dificuldade em caracterizar as ocorrências narradas, quer pela sua natureza complexa e muitas vezes

ambígua, quer pela difícil adequação dos instrumentos. Em segundo lugar, o tempo curto (um semestre) de desenvolvimento do programa não permite, nem para os próprios casos, qualquer tipo de generalização. Torna-se fundamental um novo corte analítico no final do ano lectivo, que permita verificar o grau de estabilidade/instabilidade das conclusões preliminares.

referências bibliográficas

ALARCÃO, I., *Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas formação de professores*. Aveiro, CIDInE 1, 1991, p. 5-22.

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I., Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, Edições CIDInE, 1994.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1988.

BARTON, J. & COLLINS, A., Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1993, p. 200-210.

BRONFENBRENNER, U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1979.

CARDOSO, C. (coord.), Novas perspectivas na avaliação em Língua Portuguesa: Avaliação por Portfolio. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa, I.I.E., B/15, 1994.

CROWLEY, M., Student mathematics portfolios: More than a display case. *The Mathematics Teacher*, 86, 1993, p. 544-547.

FERNANDES, D. (coord.) (s/d). Portfolios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa, I.I.E., B/10.

MARCELO, C., *Formación del profesorado para el câmbio educativo*. Barcelona, PPU, 1994.

MORINE-DERSHIMERE, G., Tracing conceptual change in preservice teachers. In *Teaching & Teacher Education*, vol. 9, nº 4, 1993, p. 431-438

PAULSON, L., PAULSON, P. & MEYER, C., What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, Fevereiro, 1991, p. 60-63.

SÁ-CHAVES, I. (Coord.), *Documento estruturador da Prática Pedagógica IV e V*. Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores, 1994.

SCHÖN, D., *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey – Bass, 1987.

SCHÖN, D., Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.

VIECHNICKI, K. et al. The impact of portfolios assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education*, 44, 1993, p. 371-376.

WOLF, D., Portfolio assessment: Sampling student work. *Education Leadership*, Abril, 1989, p. 35-38.

capítulo 3

novas abordagens metodológicas: os *portfolios* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores

a utilização de *portfolios* na formação de professores

Os *portfolios* reflexivos têm vindo a ser usados na formação com múltiplas finalidades, constituindo-se como uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida. É esta especificidade que, regulando o processo de formação, confere ao *portfolio* um carácter instrumental de sistema organizador do próprio processo na sequência temporal do seu desenvolvimento e, como tal, capaz de captar o seu fluir, nas cambiantes de progresso (ou não) que as circunstâncias pessoais e contextuais contingenciam particularmente. E que, de igual modo, lhe confere uma matriz de autenticidade que legitima, caso a caso, a informação nele contida tornando-a, quando sujeita a procedimentos de análise metodológica rigorosamente sustentados, uma fonte de evidência cujo valor heurístico não é negligenciável quando se procura compreender a natureza implícita dos próprios processos.

Uma das suas mais frequentes utilizações refere-se ao seu papel facilitador e organizador do processo subjacente ao *balanço de competências*, muito divulgado no âmbito da Educação de Adultos e da Andragogia, sendo os seus principais divulgadores Gaston Pinneau em França e Ginette Robin no Canadá (JORDÃO, A., 1995).

Também nos Estados Unidos da América o interesse por esta metodologia cobre, pelas vantagens que apresenta, áreas tão distintas quanto a Literatura, a Ciência e as Artes, tendo sido referenciadas no conjunto da literatura de especialidade mais de duas centenas de artigos e capítulos de livro, atestando essa valia. Curiosamente e contrastando com este número, Wades, R. e Yarbrough, D. (1996) referem que, embora considerando o mesmo universo de pesquisa bibliográfica, apenas nove artigos se referiam ao uso de *portfolios* na formação de professores reflexivos.

Relativamente ao primeiro tipo de utilização, ao qual está subjacente a ideia de demonstração de competências relativas a uma determinada função, a divulgação desta metodologia no referido país é surpreendente, tal como atestam alguns dos exemplos apresentados pelos referidos autores. Em primeiro lugar, salientam o facto de uma organização, de nível nacional

e tão proeminente, como a *Association for Supervision and Curriculum* ter identificado o uso de *portfolios* como uma entre as três metodologias de topo das que actualmente naquele país se encontram em voga. Por seu lado, o projecto nacional *New Standards Portfolio* refere que, em 1995, 50% dos estudantes do sistema público americano foram, de algum modo, atingidos pelo *portfolio movement*. Finalmente, Graves & Sunstein (1992) (*in* Wades, R. e Yarbrough, D., 1996) afirmam que o uso de *portfolios* se estende a todos os graus de ensino e que, em certos estados do país em referência, foi fornecida informação sobre o uso de *portfolios* à totalidade dos alunos a eles pertencentes.

As razões subjacentes a esta dinâmica e interesse apontam, sobretudo, para as vantagens que os processos de construção e organização do *portfolio* parecem apresentar na estimulação e estruturação dos processos reflexivos do seus organizadores.

Trata-se de um processo que se tem como facilitador do auto-reconhecimento e, por essa via, da autoformação, podendo em simultâneo 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.

Nesta linha de pensamento, torna-se então fundamental definir previamente quais 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.

Em Balan, J. e Jelin, E. (1980), Ginette Robin refere-se a três tipos de reconhecimento possível que pressupõem objectivos distintos, embora, por vezes, complementares.

Um primeiro tipo diz respeito ao *reconhecimento pessoal* e, nesse 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.

Um segundo tipo refere-se ao *reconhecimento institucional* e aí 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.

Por fim, um outro tipo de reconhecimento é designado pela autora como *reconhecimento profissional*, sendo os *portfolios*, nesta última hipótese, 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.

Neste quadro e embora a especificidade organizacional do *portfolio* decorra da natureza do reconhecimento pretendido e obviamente do objectivo para o qual o seu uso está previsto,

é notória em todos os casos, a implicação das vivências do sujeito seu organizador. E, isto, 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. Num caso e noutro é sempre das biografias das pessoas implicadas que se trata, procurando nelas as *histórias de vida* que individualmente conferem sentido à experiência pessoal, às práticas correntes do dia-a-dia e à rede de relações sociais de cada um (BALAN, J. e JELIN, E. 1980).

Trata-se pois, em qualquer das situações, de uma metodologia cuja abordagem é do tipo biográfico e que pressupõe ou a recolha e registo selectivos de evidência através de produtos que se orientam para cumprir essa função de evidência ou então para a explicitação de processos complexos que sustentam epistemologicamente o entrosamento entre pensamento e acção ou entre a vida e a reflexão sobre ela. Processos reflexivos e de acção que, obviamente, facilitam a compreensão dos sentidos e dos rumos do vivido, mas numa perspectiva pró-activa de regulação e de desenho de hipóteses no ainda por viver.

Conforme já escrevemos noutro lugar e noutra oportunidade, a história de vida de cada um é sempre e a cada momento, tal como nos velhos livros de mercearia, o compromisso entre a história de um tempo havido e a história de um tempo a haver. E embora esta última só possa tornar-se real no futuro pode, no presente e a cada instante, admitir-se como realidade virtual, enquanto projecto e antecipação, enquanto exercício do imaginário e da capacidade de sonho.

Sonho e projecto que são tecidos com a luz breve dos saberes e das emoções que se retiram das práticas e das acções que já pertencem ao passado e também com a brevíssima luz dos dias que apenas se nos anunciam no clarão de todas as hipóteses. Escrever esta história de vida vivida e *escrever* também a história de vida por viver é assumir-se um discurso de acção e de compromisso da relação com o mundo, num fio de coerência que se desenvolve entre tempos e na legitimidade que os valores do humano sustentam e engrandecem. Trata-se, então, de um projecto de autodesenvolvimento que se toma, conscientemente, nas próprias mãos.

Da abordagem biográfica ressalta a intenção de tornar consciente e trazer à luz essa oculta dimensão dos princípios reitores da acção quotidiana, sob um exercício de auto-análise, crítica o suficiente para ser esclarecedora dos erros e dos desvios, mas complacente o bastante para ser gratificante e estruturadora nas conquistas e nos acertos. E, quando este processo de reflexão analítica pode ser representado através de um processo (meta) discursivo, tornam-se evidentes as dimensões de auto-reflexão e de auto-regulação que constituem a trave mestra do processo organizacional dos *portfolios* na formação de profissionais reflexivos. Em síntese, nesse metadiscorso se pode representar o fluir dos processos reflexivos que acompanham e sustentam, na relação formativa, a progressiva aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional decorrente da reflexão sobre a prática intencional, consciente e socialmente legitimada.

breves considerações sobre um estudo de caso

Tomando como referente o quadro de ideias anteriormente referido e na qualidade de supervisora da disciplina de Prática Pedagógica do Curso de Formação de Educadores de Infância da Universidade de Aveiro no ano lectivo de 1995/96, elaborámos um projecto de investigação sobre a utilização de *portfolios* reflexivos que as alunas, cujo estágio decorria sob a nossa supervisão, aceitaram com entusiasmo tornando-se, dessa forma, co-instituintes do projecto. As considerações que a seguir se tecem dizem respeito a algumas das constatações relativas aos dois estudos de caso correspondentes a um mesmo núcleo de estágio o que significa que as duas formandas consideradas desenvolveram as suas práticas no mesmo jardim de infância, com as mesmas crianças e com a mesma supervisora institucional (da Universidade enquanto instituição responsável pela formação) e educadora cooperante (responsável pelas crianças no jardim de infância referido e, para o efeito, protocolado com a Universidade de Aveiro).

A elaboração pessoal do *portfolio* reflexivo partiu das nossas convicções sustentadas por Connelly y Clandinin (1990) e segundo as quais na organização dos *portfolios*, a forma narrativa facilita a compreensão quer dos factos narrados, quer dos motivos, justificações e sentidos que o narrador lhes atribui quer, sobretudo, do pensamento do narrador subja-cente, como já vimos, ao processo interpretativo das ocorrências (*in* MARCELO, 1994).

Porém, é na natureza pessoal destas interpretações que os *portfolios* ganham singularidade já que pressupõem processos cognitivos que significam escolhas e opções que fundamentam tomadas de decisão de carácter particular. Desse modo, constituem, quando analisadas, uma possível fonte de conhecimento, assumindo por esse facto uma dimensão epistémica.

Neste processo de análise tornou-se possível, no nosso caso, constatar que cada *portfolio* se constituiu como uma estrutura dinâmica definida em função dos objectivos pessoais de formação e que à medida que esses mesmos objectivos se foram desdobrando, acompanhou o processo de flutuação do desenvolvimento individual, revelando uma natureza flexível capaz de capturar os processos de crescimento e de mudança que, em cada subcaso, vieram a ocorrer. Tornaram-se, desse modo, documentos autênticos e diferenciados, marcados pelo carácter singular dos processos narrados e dos seus narradores representando, cada qual, uma síntese reflexiva pessoal do formando acerca da evolução do seu próprio conhecimento (e autoconhecimento), da evolução das estratégias de supervisão facilitadoras (ou não) dessa mesma evolução, dos modos como cada processo de aprendizagem se foi estruturando e ainda da importância que os contextos e os *outros* tiveram nesse esforço, pessoal, mas partilhado.

Não sendo esta a oportunidade para a apresentação excessivamente pormenorizada deste estudo, no qual procurámos utilizar as estratégias de auto-investigação como estratégias de formação, importa sobretudo acentuar algumas das vantagens que neste processo pudemos constatar com a utilização desta metodologia.

Tendo em conta que os fenómenos que caracterizam a relação formativa apresentam uma natureza extremamente complexa, já que neles confluem múltiplos factores determinantes de um incontável número de contingências, os *portfolios* reflexivos revelam-se mais capazes de fazer a captura dessa complexidade através do seu próprio dinamismo e abertura ao real. De salientar ainda que o fazem num processo temporal concomitante com a própria acção o que permite, numa postura reflexiva, elaborar em tempo útil estratégias de regulação que influenciem positivamente a própria acção. Ou seja, apresentam-se com oportunidade relativamente ao desenrolar dos próprios acontecimentos, o que lhes confere uma função pragmática de transformação positiva dos processos aos quais se referem.

Diferem, por isso, dos instrumentos-arquivo para reflexão pós-activa que, embora podendo admitir nesse exercício e nessa oportunidade a hipótese da emergência de conhecimento, não o podem pretender quanto à intervenção nos próprios fenómenos narrados e respeitantes a uma fase interactiva, por pertencerem já ao passado.

Daqui resulta uma radical diferença nos tipos de racionalidade subjacente à sua organização e que, no caso que aqui resumidamente apresentamos, se manifesta num conjunto de enfoques que se priorizam na concepção de reflexividade crítica que defendemos.

Ao primeiro – enfoque formativo – preside uma atitude do formador que procura compreender para intervir com oportunidade no processo de co-construção do conhecimento.

Ao segundo – enfoque continuado – preside uma atitude de escuta e diálogo constantes entre formador e formando e de cada qual consigo próprio, que permite a captura das dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos interlocutores.

Ao terceiro – enfoque reflexivo – corresponde uma atitude que, ultrapassando os registos descritivo simples e narrativo prático atinge um nível de reflexividade metaprático no qual é suposto o formando reflectir não apenas sobre os factos que narra, mas sobretudo sobre o seu próprio papel no sucesso e/ou insucesso dos próprios factos e assim repensar-se, repensando a sua própria prática.

Finalmente e numa perspectiva integradora, referimos um último enfoque – compreensivo – ao qual preside uma atitude de pesquisa e de auto e hetero-indagação sistemáticas que ajuda a compreender os processos, identificando neles dimensões cognitivas, afectivas e de acção que, frequentemente, constituem a chave para uma compreensão mais cabal dos fenómenos em estudo.

Em ambos os estudos o *portfolio* reflexivo assumiu uma dupla dimensão. Por um 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. Apresentaram-se, no entanto, radicalmente diferenciados, verdadeiras *criações únicas* já que retrataram de forma pessoal e idiossincrática perspectivas, reflexões e práticas cujo estilo, linguagem e competência crítica dão, a cada qual, a marca do original e do singular.

referências bibliográficas

BALAN, J. e JELIN, E., La structure sociale dans la biographie personnelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, número spécial: Histoires de Vie et Vie Sociale. Juillet-Décembre, 1980.

JORDÃO, A., *O balanço de competências. Conhecer e conhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Romão, I. (coord.) Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulheres. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa, 1995.

PAULSON, L., PAULSON, P. & MEYER, C. What makes a portfolio, a portfolio? *Educational Leadership*. Fevereiro, 1991 p. 60-63.

PINEAU, G. *et al.*, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Les Éditions Saint-Martin. Montréal, 1983.

SÁ-CHAVES, I., PIRES, E., GOMES, S. e ESTIMA, T., As narrativas nos portfolios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*.

Almeida, L. *et al* (org.). Braga, 1996, p. 333-341.

WADES, R. & YARBROUGH, D., Portfolios: a tool for reflective thinking in a teacher education? *Teaching & Teacher Education*. Vol. 12, nº 1, 1996, p. 63-79.

capítulo 4

a mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal

“The last one to discover water is the fish”

Bruner, 1958

introdução

Tal como título da comunicação deixa antever, nas estratégias de supervisão podem considerar-se dois tipos de orientação, um de organização vertical e outro de organização horizontal.

O primeiro refere-se à relação que se estabelece entre elementos constituintes da equipa de formação, sendo tacitamente aceite que existem diferenças ao nível dos conhecimentos e da experiência entre supervisor e supervisando, circunstância que os hierarquiza em níveis distintos de desenvolvimento profissional. Ou seja, é suposto que o supervisor está para formar, desempenhando nesse quadro um vasto leque de funções e que o supervisando, face ao seu estatuto de mais jovem e menos experiente, está para ser formado.

O segundo tipo, de orientação horizontal, admite como pressuposto que a relação supervisiva que também se pode estabelecer entre formandos (e não obstante a suposta equivalência ao nível dos saberes e da experiência) não é, ao nível da formação, um factor negligenciável. Pelo contrário, trata-se de um tipo de relação que, pela sua natureza própria, pode apresentar uma especificidade que enriquece e amplia o quadro de hipóteses formativas possíveis.

Se o primeiro modelo estratégico não suscita grandes dúvidas por se enquadrar numa concepção mais tradicional da relação entre quem é suposto ensinar e quem é suposto aprender, reproduzindo na relação supervisiva o mesmo tipo de representação que se tem da relação ensino-aprendizagem mais comum, já com o modelo de organização horizontal, tal não acontece.

As dúvidas que eventualmente este tipo de relação suscite derivam de uma concepção de formação centrada nos conteúdos da própria formação, própria de um paradigma que os supõe transmissíveis e que, por isso, também pressupõe que alguém os detenha e os possa disponibilizar para outrem que, também supostamente, os não detém e os deva adquirir.

Deste modo, admitir que os formandos possam estabelecer entre si relações supervisivas que possam facilitar a cada qual os processos de autoformação, é admitir uma reflexão no interior de outros pressupostos que configuram no seu conjunto um outro paradigma de formação e de supervisão.

Com efeito, a natureza das vantagens que este tipo de interação suscita só se pode tornar inteligível quando deslocamos o enfoque da análise de sobre os conteúdos, para a fazer incidir, também, sobre os processos cognitivos que garantem a aprendizagem. Trata-se de aprofundar o conhecimento sobre os modos como os profissionais aprendem dadas as características que estes apresentam relativamente ao seu nível de desenvolvimento pessoal e profissional, à natureza das concepções que a sua formação anterior e experiência de vida determinaram, bem como àquelas outras que traduzem a especificidade dos contextos sócio-culturais nos quais essa formação e experiência ocorreram. Ou seja, ao modo como se referem à ecologia do lugar e do tempo de formação, enquanto factor preponderante na procura de novos caminhos e de novos desenvolvimentos nesse mesmo processo de permanente inacabamento.

Ao chamarmos a título os dois tipos de estratégia aos quais vimos aludindo, situamo-nos obviamente, num quadro teórico que procura perceber as vantagens relativas de cada paradigma e/ou estratégia para, com elas, identificar as dimensões suas diferenciadoras que possam constituir estímulo e reforço dos processos intrapessoais de construção do conhecimento. A consciência, hoje clara, de que a questão central da formação se situa na aprendizagem e que, da sua complexidade, derivam contingências determinantes do sucesso que, por isso, devem ser tidas em conta nas estratégias de ensino, alerta com igual clareza para a necessidade de serem investigados, de forma cada vez mais aprofundada, os mecanismos intrapessoais de compreensão das realidades e das estratégias que, nas relações interpessoais promovem e facilitam tal objectivo. Estamos, assim, no interior do paradigma reflexivo na formação de professores e/ou de outros profissionais que, indagando essa complexa relação em espelho, procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a auto-imagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas, enquanto projecções pessoais no olhar de outros.

Não se trata, pois, de um paradigma reflexivo que incide, ainda sobretudo, sobre os conteúdos teóricos inerentes à *praxis* de cada profissão, mas que, sem os minimizar, ultrapassa a dimensão epistémica para nos levar à reflexão ontológica sobre nós próprios, sobre nós nos outros e sobre os outros em nós. E isto também porque, na interpessoalidade, cada vez que podemos colher dos outros o contributo da nossa imagem neles, é também um pouco deles que matiza essa representação.

Compreende-se então a inadiável premência da necessidade de desenvolvimento de estratégias que, partindo das situações reais de acção, delas se distanciem numa atitude intencional de captura dos seus significados para, sobre eles, ajuizar acerca da sua legitimidade enquanto

actos sociais comprometidos (ou não) com os valores do humano independentemente dos contextos, das diferenças e das culturas.

E, para ajuizar também acerca da sua validade pragmática, transformadora dessas mesmas situações e contextos, porque se trata de actos estratégicos inteligentes e congruentes com a natureza plural das culturas.

E, para sobre eles, concluir que só uma lógica reflexiva permite o enquadramento inclusivo e democrático que comporta em vez de excluir, que aceita para além de tolerar, que compreende antes de julgar.

Trata-se, pois, de uma praxeologia que respira nas concepções metacognitivas, quer nelas se acentue e valorize a capacidade de autodistanciamento reflexivo sobre as acções próprias e conseqüente autocontrolo e progressiva melhoria das intervenções, quer se acentue e valorize a consciência moral das implicações sociais que cada intervenção suscita, tenha-se ou não consciência disso.

enquadramento do estudo

É neste quadro de preocupações que, enquanto equipa de formação no âmbito da supervisão da prática pedagógica do curso de formação de profissionais para a educação de infância na Universidade de Aveiro, nos propusemos desenvolver e explorar algumas das estratégias interpessoais que supomos estimuladoras e facilitadoras dos processos reflexivos nomeadamente ao nível metacognitivo da reflexão pedagógica. Trata-se, pois, de um estudo exploratório que, no quadro da investigação-acção tenta contribuir para uma dupla finalidade.

Em primeiro lugar, para uma procura de conhecimento referenciável e partilhável nos quadros teóricos existentes e que constitui a vertente epistémica do estudo.

Em segundo, como oportunidade de intervenção transformadora das realidades e das pessoas que as protagonizam o que remete para a vertente pragmática e formativa do mesmo. Nesta dimensão formativa, supostamente transformadora das pessoas comprometidas na acção, referimo-nos às que, sendo suposto estar nela para serem formadas são, frequentemente, formadoras e também às que, estando para formar são, também frequentemente, formadas.

Admitimos habitar o interior deste paradoxo, reflectindo sobre esta mudança radical de perspectiva na qual julgamos residir algum do deslumbre que a aprendizagem e desenvolvimento continuado constituem. E admitimo-lo, porque aceitamos à partida o carácter multiplicador da interpessoalidade que, enriquecendo a informação, as perspectivas, os sentidos e as pluralidades, assume a função iniciática dos rios que, afluente a afluente, caminham perseverantes e solidários para construir a grandeza dos mares.

O nosso estudo decorreu no ano lectivo 1996/97 e implicou um núcleo composto por quatro elementos: a supervisora institucional, a supervisora cooperante e duas alunas do último ano do curso de formação a que aludimos anteriormente.

O objectivo específico, neste particular, foi desenvolver e reflectir sobre uma estratégia interpessoal de supervisão horizontal, sugerida e já trabalhada por David Smith (1996) na Universidade de Sydney, Austrália.

É importante referir que se tratou de uma proposta de pesquisa a desenvolver no interior de um esquema clássico de supervisão vertical, tal como a constituição da equipa deixa perceber.

Assim, de entre os conceitos que, na abordagem de Smith, podemos referenciar, optámos para o nosso estudo pelo conceito de *critical friend* (SMITH, 1996:3). Trata-se do conceito subjacente à estratégia de supervisão que admite a hipótese de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, respeitando os princípios da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, factores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal. Foi essa mesma hipótese que procurámos desenvolver e testar, quer nas dimensões cognitivas relativas às normais funções de gestão e organização de classe, observação, planificação e gestão do tempo e de tarefa, quer sobretudo na dimensão metacognitiva no que se refere à construção do conhecimento e imagem profissional que permite, a cada formando, um nível de reflexão crítica progressivamente emancipatório e autonomizante.

metodologia e procedimentos

A metodologia utilizada foi colegiada por toda a equipa e inscreveu-se nos já correntemente utilizados e reflectidos registos individuais em *portfolio* reflexivo (SÁ-CHAVES, 1994).

Quanto aos procedimentos, cada formanda deveria de forma sistemática e no momento de registar no *portfolio* as suas observações sobre as práticas desenvolvidas pela sua colega de núcleo, registar também de forma explícita e evidente, as dimensões de análise que, por estar menos implicada na acção e, por isso, mais *distanciada* do ponto de vista psicológico, tivesse podido reflectir de forma crítica, mas amiga, compreendendo tal tarefa um objectivo de acrescentamento, por disponibilizar, para o outro, elementos que a centração na tarefa, a responsável implicação na acção e os medos que isso comporta, não lhe permitissem perceber por si mesmo. Tal contributo era, também ele, reflectido criticamente nas posteriores sessões de reflexão conjunta, mas sempre com um significado de solidária interajuda acrescentado à própria interacção.

Esta dimensão relacional, entre formanda e formanda, ao permitir o estabelecimento progressivo de laços e de cumplicidades que, progressivamente também, vieram a estender-se aos supervisores institucionais, conferiu aos *portfolios* as características dos *dialogue journals* (STATTON, 1983), redimensionando a sua função formativa não apenas como instrumento

de reflexão intrapessoal, mas também e, nesta condição, como instrumento de reflexão partilhada e interpessoal.

Os registos, tomando a forma de narrativas com acentuado pendor reflexivo, constituem um *corpus* cujos sentidos ocultos desvendam e questionam os processos individuais de construção progressiva de saberes e de identidades, pelo que, à guisa de exemplo, apresentaremos alguns excertos que julgamos elucidativos desses mesmos processos de desenvolvimento pessoal através do diálogo interpessoal.

análise de registos em *portfolio*

Quanto ao que nos parece ser a compreensão do efeito conjunto da estratégia, a formanda A, referindo-se à formanda B escreve: *quanto à sala, de uma maneira geral julgo que nos preocupamos com as mesmas coisas, salvo um ou outro pormenor, uma ou outra descrição. Isto é normal, porque nós, tal como as crianças, também somos diferentes e o que é importante é que nos complementemos* (Nov. 96).

Um pouco mais tarde, a mesma formanda regista: *aqui a educadora B perguntou à educadora cooperante se as crianças lá podiam estar. Após a acção disse-lhe que, na minha opinião, ela não devia perguntar à supervisora. Ela mesma devia avaliar a situação e saber se deviam lá estar ou não e depois agir conforme achasse mais correcto. E isto, no sentido de a estimular, para que não tenha receio de agir, para que não tenha a tendência de anular-se* (Fev. 97).

E, continuando a reflectir: *agora temos que agir como educadoras responsáveis que caminham para um processo de autonomização responsável e consciente, acrescentando ao seu registo: este diálogo ocorreu só entre nós as duas.*

Parece-nos bastante óvia a referência à cumplicidade no crescimento, à complementaridade, ao diálogo interpessoal facilitador do desenvolvimento identitário pessoal, de grupo e de classe. *Agora temos que agir como educadoras*, escreve A, o que traduz, desde logo, a representação do que ela pensa serem atributos da função (consciência e responsabilidade) bem como o seu deliberado esforço no sentido de incentivar, na colega, uma prática coerente com essa mesma concepção.

Em outro momento a função supervisiva de A sobre B tomou um rumo bem mais directivo e determinado: *B, que não estava bem por causa do acidente de carro de ontem, ficou muito em baixo, até falou em desistir... Isso, é algo que eu não lhe posso permitir, nem a ela nem a mim. Ser educadoras é para nós uma meta que, aconteça o que acontecer, temos de ultrapassar juntas.*

De novo nos parece óbvio e quase desnecessário referir as dimensões de determinação, e de identidade em construção, de solidariedade activa nessa difícil e complexa tarefa formativa. E, um pouco mais tarde, à laia de remate tranquilizador, A regista: *B, que me tem parecido pessimista, pareceu-me hoje mais empenhada e tranquila.*

Salientemos esta observação atenta e continuada, este cuidar da evolução do outro, esta função de um cuidar vigilante, mas pacificante.

Em relação inversa, no seu *portfolio*, B regista a certo momento: *estivemos sozinhas, sem a educadora cooperante, o que nos permitiu testar um pouco a nossa autonomia e responsabilidade* (Jan. 97).

Julgamos interessante reflectir como o factor *ausência da supervisora cooperante* pode ser percebido como oportunidade formativa, enquanto momento de verificação e testagem das competências em desenvolvimento. Relativamente a esta questão, B regista mais adiante: *eu quero chegar ao fim, mas o sentir-me observada e avaliada é algo que me bloqueia*.

As ideias "fogem", parece que fico "vazia". Sinto uma enorme frustração, no entanto, apesar das recaídas, continuo a lutar contra essa muralha (Jan. 97).

Muralha: julgamos hoje que esta palavra resume exemplarmente a grande diferença entre as estratégias de supervisão vertical e horizontal.

Nela, estão contidas todas as referências ocultas, mas reais, do poder assimétrico, da avaliação e dos julgamentos que lhe são inerentes.

Estamos, porventura, a caminho de perceber as vantagens possíveis da estratégia *critical friendship*: a muralha não é tão poderosa, tão institucionalizada, tão violentamente percebida.

A existir, a muralha, é uma membrana permeável nos dois sentidos, que contém e diferencia, mas não comprime e que, sobretudo, não oprime.

Referindo-se sistematicamente a A e a si mesma, B reflecte: *para conseguir captar a atenção dos meninos recorri à educadora A que, para contar história, possui uma competência nata e por demais evidente. Resultou em cheio, mas eu questiono-me: E quando uma A não estiver lá?* (Março 97).

De novo nos parece desnecessário alertar para o nascer da ternura ao dizer *a atenção dos meninos*, mas é indispensável que neste discurso, se releve a capacidade de reflexão prospectiva, capaz de idealizar cenários de isolamento profissional e consequente responsabilização e que permite adivinhar um desenvolvimento que o posterior registo de Abril vem claramente confirmar: *com esta estratégia eu aprendi muito: sobre a prática propriamente dita e sobre mim*.

Descentração de sobre a prática própria? Distanciamento crítico que facilita o desdobramento da dimensão de acção e da dimensão reflexiva sobre ela e também sobre o seu próprio papel nela? Será lícito começar a falar de sinais de metacognição e consequente predisposição para o autoconhecimento e autocontrolo?

Reportando-se ainda a A, escreve: *a educadora A sentiu dificuldades ao nível da exploração da área da Matemática* (Fev. 97).

Constatação à qual, no seu *portfolio*, A responde com clareza: *para mim a grande questão que me ficou desta semana foi a certeza de que tenho que aprofundar os meus conhecimentos sobre a área da Matemática a aflorar no jardim de infância* (Fev. 97).

E, mais adiante: *tenho de assumir as minhas limitações. Senti grandes dificuldades em trabalhar a área de cálculo, as minhas bases estremeçeram e senti que vou ter de pesquisar muito mais nessa área para poder aprofundar o processo de desconstrução do conhecimento a ela inerente* (Fev. 97).

Conhecimento de conteúdo? Conhecimento pedagógico de conteúdo? Conhecimento do aprendiz? Conhecimento de si próprio? Ou será Shulman revisitado pela consciência crítica? *Estremeções na raiz?*

Identificar e consciencializar problemas, e logo ali, propor-se soluções que passam pela pesquisa, mais, cada vez mais? Professor-investigador?

Formação permanente na acção? Desenvolvimento pessoal e profissional?

Ou (e ainda) para concluir esta, também ela, revisitação ao pensamento de A, na sua reflexão de Maio de 97 na qual assinala que *tentámos assim concluir os trabalhos relacionados com o projecto, avaliar se este surtiu algum efeito e apostar no carinho, na amizade, na convivência já que essa foi das melhores “partes” da nossa caminhada* (Maio 97). Ou, mais outro contributo de B: *obrigada educadora cooperante por ter sido uma observadora amiga, estimuladora e nunca constrangedora das nossas intervenções* (Maio 97).

Se *nunca constrangedora das intervenções*, questionamo-nos se a estratégia de supervisão vertical não pode ser, ela também, uma constante *critical friendship*. A nossa reflexão aponta claramente no sentido dessa possibilidade já que os efeitos de “contaminação” positiva das estratégias são bastante evidentes nos registos de *portfolio*.

Já no final do ano e, procurando obter uma visão retrospectiva global sobre o trabalho desenvolvido, realizámos uma longa entrevista de tipo reflexivo que, audiogravada, foi posteriormente, protocolada pelas formandas e objecto de análise de conteúdo.

Dos resultados emerge uma funda amizade estruturada ao longo do tempo e amadurecida na reflexão interpessoal que, com alguma euforia das formandas, salienta as vantagens da estratégia de orientação horizontal pela ausência de barreiras, pela manifesta solidariedade e pelo mútuo enriquecimento que propicia.

limitações do estudo

Porém, essa euforia também não ofusca as limitações que, nela, foi possível identificar. De entre outras, referimos a limitação epistemológica que, pelo facto de as formandas apresentarem um nível de conhecimentos e de experiência similar não permite que, na estratégia, qualquer delas possa informar a outra sobre dimensões do saber que ela própria desconhece.

Assim, se nos revelou o interesse da estratégia de orientação vertical. E, não obstante o sentido regozijo pelas práticas supervisivas não constrangedoras, mesmo nas estratégias de supervisão mais clássicas, as formandas apresentam-se, na reflexão final, unânimes no reconhecimento de que os referenciais teóricos e experienciais mais amplos dos seus superiores constituem balizas que lhes facilitam o confronto espelhado, a descoberta de zonas de não-saber e o desafio para novas e outras caminhadas.

Certifica-o o seguinte e último excerto que B regista cuidadosamente: *e foi num clima de festa que deixámos os meninos por hoje, um pouco mais cedo do que o habitual, pois por volta das 16 horas tínhamos reunião com a nossa supervisora da Universidade. Reunião que, hoje, aguardamos com maior expectativa pois a Prof. D foi hoje observar a nossa intervenção e, para além das falhas que sabemos terem existido, há com certeza mais coisas, que só o seu olhar reflexivo conseguiu ver e que nos vem ajudar para que cada vez falhemos menos.*

conclusões

Se um tipo de estratégia pela ausência de *muralha* pode ser facilitadora e estruturante e se outra pode ser, também ela, não constrangedora e amigável apresentando, ainda, as vantagens de um conhecimento referencial alargado por que não, pensámos nós, juntar as duas numa matriz representativa da acção que as integra, as valoriza e lhes dá sentido?

Se a nossa hipótese inicial comportava a exploração crítica de um tipo de estratégia, crentes na sua bondade, o desenvolvimento da acção reflexiva conduziu-nos à descoberta de outras mais-valias e, sobretudo, à compreensão de que a maior de todas elas é, sem dúvida, a capacidade de conciliar mais-valias parcelares, em múltiplas organizações formais, em múltiplas orientações espaciais e no aproveitamento intensivo daquilo que, em cada qual, na sua especificidade e diferença, constitui o seu melhor.

Ou seja, equacionar uma representação das estratégias de supervisão que comportem um eixo vertical referencial cuja vantagem se centra na reconhecida diferença de saber e de experiência entre supervisor e supervisando e um eixo horizontal no qual as relações inter-formandos podem constituir o espaço descodificador da acção num clima de suporte, de ajuda crítica e de desenvolvimento mútuo, consciente e partilhado.

referências bibliográficas

ALARCÃO, I., e SÁ-CHAVES, I., "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica". In *Para intervir em educação*, Tavares, J. (ed.), Aveiro. Edições CIDInE, 1994.

BENNER, D., Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. In *Revista de Educación/ Formación general, Conocimiento Escolar y Reforma Educativa*, 292, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación e Ciência, 1990, p. 7-36.

BULLOUGH, R., Teacher education and teacher reflectivity. In *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXX, 2, 1989, p. 15-21.

BRUNER, J. *The Process of Education*. Toronto: Random, 1958.

CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. In *Teaching & Teacher Education*, 7, 1958, p. 1-8.

CAMPELL, R. J. (coord.), Knowledge, ignorance and primary teaching. In *Teaching and Teacher Education*, 10, 2, 1994, p. 253-255.

CORREIA, J., Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. In *Inovação*, 4, (1), 1991, p. 149-165.

MARCELO GARCIA, C., *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989.

MARTIN, R. J., Teaching through encouragement. *Techniques to help students learn*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, 1980.

SÁ-CHAVES, I., *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1994.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMITH, D., *Facilitating Reflective Practice in Student Teachers*. Paper presented to the European Conference on Educacional Research, Espanha, Universidade de Sevilla, 1996.

STATON, J., *Dialogue journals: a new tool for teaching communication* (Eric Document Reproduction Service N°ED 227701), 1993.

capítulo 5

desenvolvimento de competências de intervenção intercontextual e transgeracional na formação de professores

enquadramento conceptual

As últimas décadas deste século caracterizam-se, inquestionavelmente, pelo fenómeno de globalização que, progressivamente, se tem vindo a ampliar e a intensificar. Trata-se de um processo que, a cada momento que passa, se estende e propaga a novas áreas, determinando novas implicações e, tornando emergentes novas dinâmicas. É na sua interacção que, concomitantemente, se fundamenta e se funda uma filosofia de mudança constante. Já em 1950, Marshal afirmava que, quer os problemas ambientais, quer as forças económicas supranacionais não conhecem fronteiras (STEINER, 1996). De então para cá, todos os processos de desenvolvimento científico e tecnológico que facilitaram a comunicação e a difusão da informação constituíram o suporte da afirmação progressiva e constante de, cada vez mais intensas, complexas e imbricadas, formas de globalização.

É neste enquadramento que, também de forma cada vez mais intensa, se acentua a necessidade de reconceptualizar os modos do agir humano, repensando, quer os limites da sua intervenção quer, sobretudo, os valores que os regem, os determinam e que, desse modo, podem ou não sustentar a sua legitimização social.

Ou seja, trata-se de repensar o conceito de cidadania num contexto marcado, quer pela perda de importância e de significado da ideia de fronteira, quer pelos interesses e pela facilitação da sua ultrapassagem. O ponto crucial nesta questão remete para a discussão acerca da natureza desses mesmos interesses isto é, remete de novo para a questão dos valores que informam esses interesses e que vão presidir às tomadas de decisão subjacentes à intervenção social. O que nos parece, então, fundamental é aprofundar a reflexão sobre as implicações que, deste enquadramento, decorrem para o conceito de cidadania responsável seja esta considerada a nível local, nacional ou global e, também, sobre a natureza dos processos de formação e de aprendizagem que permitam e estimulem o seu desenvolvimento nos cidadãos. Trata-se naturalmente de uma das grandes questões educacionais para as quais se torna urgente começar a encontrar soluções, meios e alternativas que possam corresponder aos, sempre novos, desafios que as sociedades e a sua evolução, também sempre, colocam à educação.

Nota: este texto foi apresentado na sua primeira versão no Congresso Internacional da European Conference on Educational Research (ECCER), realizado na Universidade de Helsinquia (Lahti), Finlândia, 1998 e produzido em co-autoria com NEVES, R. e COUCEIRO, F., docentes da disciplina na qual este estudo incidiu.

O primeiro corresponde à necessidade de se questionarem os grandes objectivos educacionais à luz de perspectivas mais globalizantes e que visam garantir nos cidadãos de todas as idades, uma aprofundada consciência da sua pertença a uma região e a um país, mas também a uma dimensão mais lata que, no limite, os torna efectivos cidadãos do mundo.

Tal preocupação pressupõe um aprofundamento do conhecimento acerca das questões identitárias e também dos direitos e dos deveres que, a cada nível de intervenção, se garantem e se exigem. Trata-se, portanto, de uma questão educacional que atravessa todos os níveis etários e todas as áreas disciplinares, exigindo na sua transcurricularidade que, também no campo educativo, se diluam as fronteiras e se encontrem estratégias de as transformar mais em zonas de ligação, de comunicação e de *interface* do que aceitá-las na sua tradicional função demarcadora, segregadora e isolacionista.

O segundo desafio, decorrendo naturalmente desta mudança conceptual quanto aos objectivos fundamentais da educação, sobretudo quanto aos seus graus de amplitude, de abrangência e de preocupação responsável, tem a ver com a coerente necessidade de mudança nas concepções, objectivos e estratégias de formação dos professores a quem, obviamente, se pede que saibam corresponder às necessidades que atravessam os processos educativos que visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania plena.

Miriam Steiner (1996) refere a este propósito que os conceitos de cidadania e de comunidade constituem os elementos cruciais que caracterizam os anos 90, na medida em que se procurem soluções para os dilemas sociais correntes, quer a nível nacional, quer internacional. A autora sublinha que, quer a necessidade dessa reflexão, quer a ocorrência de uma sociedade global em emergência são evidências fora de questão. Por isso, acrescenta, que procurar compreender os sentidos e as implicações da cidadania global, agora, parece ser não uma atitude visionária, mas sim uma ideia sensível e prudente. Procurando reforçar esta ideia, a autora retoma o paradigma de Lynch (1992) no qual se afirma que *for educators the challenge of the 1990s is to deliver not just education for citizenship of a pluralistic democracy, but education for active global democracy, founded on universal values about the nature of human beings and their social behaviour... (this education should be set in) a global context of human rights and social responsibilities, contributing to the achievement of democratic values and behaviour in pluralistic societies and in a culturally diverse world... Schools have a unique and indispensable function in the legitimation of justice within global pluralism and sustainable development...* (STEINER, 1996: xi).

É, sobretudo, na questão que este último parágrafo levanta que as nossas preocupações, enquanto formadores de professores, também se inscrevem. De facto, ao darmos o nosso pleno apoio à ideia de que as escolas têm um papel fundamental e único no desenvolvimento e promoção desta mudança conceptual, também para nós a questão maior consiste em perguntarmo-nos se os futuros professores estarão a ser preparados para a concretizar. Por um lado, sabendo lidar pessoalmente com as implicações de tal mudança e por outro,

sabendo preparar os seus alunos para, também eles, lidarem com estas difíceis e complexas realidades e com a aceleração contínua nos processos de mudança.

A procura de respostas para estas questões deverá, portanto, passar pelo aprofundamento da reflexão sobre as questões da identidade, enquanto relação de pertença a uma comunidade, definida em níveis de abrangência cada vez mais latos conforme já referimos, mas também sobre a questão da relação entre deveres e direitos dos cidadãos numa dimensão global que possa reconhecer, ao nível mais amplo, a relação individual de pertença a uma sociedade humana plural e diversa, mas progressivamente mais inclusiva, mais justa e mais solidária. Neste sentido e à semelhança do que vem acontecendo na última década com a agenda oficial para a Educação (NCC 1990) no Reino Unido, e não obstante o seu reconhecidamente reduzido impacto, *o conceito de cidadania deve ser assumido como um dos temas transcurriculares que, nessa qualidade, devem permear todo o curriculum* (STEINER, 1996: XV).

Por isso, deverão, ser considerados também como objectivos de formação o desenvolvimento e aprofundamento da reflexão dos professores (em formação e em exercício) sobre as questões que visem uma compreensão internacional cada vez mais alargada, a construção de modelos de intervenção social mais justos nos quais se equilibrem a consciência dos deveres e dos direitos dos cidadãos, bem como das estratégias que garantam um tipo de desenvolvimento sustentável no respeito pelo pluralismo cultural que matiza e enriquece o património da humanidade.

Em síntese e com vista a reforçar a importância que os professores, as escolas e os processos educativos detêm na reconceptualização dos modos e âmbito da intervenção social retomamos de Tim Brighouse (1996) os cinco princípios que o autor considera poderem configurar, no seu conjunto, uma perspectiva educacional facilitadora de tal propósito.

O primeiro refere que *schooling and education should be based on the goal of everyone achieving success rather than allowing success for some and failure for others*. No segundo princípio o autor considera que *schooling and education should be based on the assumption that intelligence is multi-faceted not general, environmentally affected as well as inherited, and limitless not fixed*. O terceiro princípio reforça a ideia segundo a qual *schooling and education should be based on the assumption that learning is a lifelong not a "once and for all" activity*.

O autor salienta no quarto princípio que *schooling and education should be based on the assumption that competition is best when ipsatively rather than normatively based*.

Por fim e acentuando a importância desta última questão, de cada qual dever competir sobretudo consigo mesmo, Brighouse sustenta que *schooling and education should be based on the assumption of inclusive not exclusive practices* (STEINER, 1996: VIII, IX e X).

É nesta perspectiva que enquadrámos, quer as práticas de intervenção pedagógica, quer as práticas de formação que possam contribuir para o desenvolvimento de competências de reflexão e de acção consequente junto dos professores aos quais se destinam.

projecto de formação contextualização e limitações

O caso ao qual esta comunicação se refere diz respeito às concepções, objectivos e estratégias de formação de futuros professores que, na Universidade de Aveiro – Portugal, frequentaram o último ano (4º) do curso de Licenciatura em Ensino Básico (1º ciclo).

Uma análise, ainda que breve, das suas percepções relativamente ao âmbito das competências de intervenção profissional e também relativas à natureza das metodologias de formação desenvolvidas, permite-nos situar esta experiência, quer por referência ao enquadramento teórico subjacente, quer relativamente ao contexto educativo português. Deste modo parece-nos que, embora ainda longe dos objectivos e finalidades mais latos respeitantes ao conceito de *professor global*, também nos situamos já bem longe das perspectivas mais tradicionais que restringem a intervenção do professor ao microcontexto (sala de aula) ou, em algumas situações não generalizáveis, a intervenções pontuais no mesocontexto (escola) ou ainda a intervenções muito esporádicas no exocontexto (comunidade). Trata-se, assim, de um esforço que julgamos constituir, para o contexto português, um passo considerável na mudança conceptual e na inovação das práticas de formação centradas na simbiose entre o conhecimento e o respeito pelos princípios reguladores da acção e a acção no terreno. Aos princípios que Brighouse refere e que podem sintetizar-se nas ideias de formação ao longo da vida, de equidade na gestão das oportunidades de sucesso, de aceitação do conceito de inteligência múltipla e diferenciada, de promoção do autodesenvolvimento continuado através da competição consigo mesmo, do reconhecimento da marcação cultural e social e também da importância e justeza das práticas inclusivas, tivemos em atenção o princípio do efeito multiplicador da diversidade entendida como factor de enriquecimento dos processos de reconstrução conceptual pessoal e social.

âmbito e objectivos

Os objectivos específicos deste projecto passaram pela criação de um clima de aprendizagem e de formação estimulante das competências de reflexão crítica (SCHÖN, 1983; 1987) dos professores. Procurou-se investigar um quadro de conceitos que pudessem vir a sustentar a participação, em cidadania plena, dos futuros professores, tornando-os conscientes das problemáticas globais que atravessam todas as *fronteiras*, mas também capacitá-los para agir localmente, equacionando os problemas globalmente e tentando soluções ajustadas a cada situação e momento, cultural e socialmente determinados.

Por esta razão o projecto assentou numa matriz ecológica, valorizando o conhecimento e a intervenção em contextos reais e, sobretudo, a importância formativa das *transições ecológicas* pelo seu efeito de estimulação e de diversificação de perspectivas, problemas e propostas de solução (BRONFENBRENNER, 1979).

temática e conteúdos programáticos

O projecto foi desenvolvido na disciplina de Projectos Educativos em Saúde, Desporto e Lazer em articulação epistemológica com outras disciplinas constantes do plano de estudos do curso nos três anos anteriores: Prática Pedagógica I, II, III e IV, Educação Física, Biologia e Teoria e Prática do *Curriculum*. Reconhecendo a profunda ligação entre a prática de estilos de vida saudáveis e a preservação de elevados padrões de saúde, foram elicitados quatro blocos programáticos:

- *Projecto Educativo* – a escola como pólo desencadeador e aglutinador de iniciativas.
- *Saúde* – valor universal, multi e interdisciplinar, no quadro do desenvolvimento humano.
- *Desporto plural* – a participação de todos na procura e manutenção da saúde e da qualidade de vida.
- *Lazer* – uma cultura de valorização pessoal e de participação social activa.

organização

O programa foi desenvolvido numa perspectiva transversal e interactiva, equacionando as questões relativas à prevenção e manutenção da saúde das populações e dos indivíduos como objectivo e a gestão das variáveis *actividade física* (estruturada ou livre) e o *lazer* como meios para o atingir.

Numa primeira fase (módulo A), procurou-se a (re)construção crítica das perspectivas pessoais sobre aquela relação através de estratégias de investigação-acção e de pesquisa bibliográfica. A metodologia utilizada e representada na figura 1 (em anexo) foi a organização em ciclos didácticos integrando cada um deles:

- uma aula teórica inicial para lançamento das temáticas, identificação de perspectivas, de problemas e de questões de pesquisa a eles inerentes
- uma aula prática para trabalho de campo, sendo este desenvolvido em duas perspectivas distintas (enquanto um grupo pesquisava retroactivamente sobre os conhecimentos supostamente já interiorizados através das disciplinas afins anteriormente ministradas, outro grupo pesquisava prospectivamente sobre a informação científica de produção mais recente);
- uma segunda aula teórica na qual os grupos (que trocavam o sentido cronológico da sua pesquisa de ciclo para ciclo) apresentavam, discutiam e procuravam concertar as suas perspectivas através das sínteses dos quadros conceptuais de grupo, abrindo caminho a novas análises e a novos desenvolvimentos temáticos.

Esta última estratégia facilitou a coerência conceptual na organização dos ciclos de reflexão e a percepção dos conteúdos programáticos como um todo que se inter-relaciona e que, progressivamente, se desenvolve.

Na segunda fase, o módulo B consistiu na elaboração de um Projecto de Intervenção na comunidade por cada grupo de três alunos futuros professores e, para a qual foi construído e discutido previamente um guião orientador. Dele, relevamos com particular interesse a necessidade de todos os projectos deverem contemplar as dimensões de *interpessoalidade*,

intercontextualidade e *transgeracionalidade* nas estratégias de intervenção a propor. Ou seja, todos os projectos vieram de facto a contemplar as interacções entre os níveis micro-, meso- e exocontextuais e, neles, os agregados humanos que fizeram interagir as crianças das escolas com outras dos jardins de infância, dos jardins públicos, ruas e praças e também com adultos e/ou idosos dos agregados familiares, de instituições assistenciais ou em isolamento social, associações desportivas, culturais, científicas e/ou profissionais, empresas, instituições públicas de solidariedade social, autarquias, etc.

Cada projecto dirigiu-se a um conjunto específico de três contextos, constituídos pelos lugares de origem (ou de pertença) de cada um dos três elementos do grupo e pressupunha a estruturação de um plano estratégico de acção que os fizesse partilhar entre si experiências, saberes, problemas e soluções encontradas no âmbito das temáticas referenciais, permitindo e facilitando a reflexão conjunta e a contrastação de níveis de desenvolvimento em cada um dos contextos considerados, bem como a identificação de necessidades e de propostas tendentes à dinamização das expectativas e da sua posterior concretização.

Do mesmo plano deveriam fazer parte também e para além das propostas de intervenção intercontextual, a previsão dos factores de risco que elas pudessem apresentar, bem como as estratégias cautelares que os pudessem minimizar em caso da sua emergência. De igual modo se deveriam estudar as previsões orçamentais respectivas e a inventariação das fontes de possível financiamento.

Cada módulo correspondeu a meio semestre e compreendeu um total de doze aulas teóricas e dez/doze aulas de trabalho de campo para caracterização dos contextos e elaboração dos trabalhos de grupo.

As aulas teóricas semanais intercalares constituíram a oportunidade de apresentação de resultados relativos às diferentes fases de pesquisa aos outros grupos, bem como para estabelecer uma relação de *feedback*, quer entre os grupos e os docentes da disciplina, quer entre os próprios grupos.

avaliação

Ao longo de todo o programa de formação cada aluno foi convidado a elaborar um *portfolio reflexivo* individual no qual se tornou possível o registo continuado e progressivo da reflexão pessoal sobre todo o percurso de formação, facilitando, nas múltiplas oportunidades previstas, a construção partilhada dos saberes e a estruturação de uma competência alargada quanto à possibilidade do exercício de uma cidadania plena.

Em conjunto com as provas formais de avaliação, com as sucessivas e múltiplas apresentações de trabalho em ambos os módulos e também com o Projecto de Intervenção apresentado, o *portfolio reflexivo* veio a constituir um precioso instrumento de avaliação já que nos permitiu aceder (com a anuência dos seus autores) ao *fluir* do processo individual de desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante.

Do conjunto de *portfolios* e de um questionário final ao qual responderam todos os participantes no programa de formação, foram retiradas as referências e os testemunhos que deixaram perceber algumas das percepções que os futuros professores foram construindo ao longo do período de formação e, com os quais, tecemos algumas das considerações que nos parecem de assinalar.

discussão crítica/algumas considerações

Dois distintos olhares podem ajudar a reflexão sobre o projecto de formação e sobre os objectivos que o nortearam.

O primeiro, traduzindo as percepções dos docentes responsáveis quer, pelo desenvolvimento do quadro teórico, quer pela monitorização dos trabalhos de pesquisa em contexto, corresponde a uma visão muito positiva do trabalho desenvolvido.

O segundo, traduzindo as percepções dos futuros professores, torna manifestas as suas perspectivas, conhecimentos e experiências, permitindo que através deles se infiram, quer a abrangência e flutuação das suas concepções, quer o juízo de valor relativamente ao trabalho desenvolvido.

Deste modo, parece-nos possível afirmar que se tornou evidente uma mudança de perspectivas quanto ao âmbito da intervenção do professor do 1º ciclo do Ensino Básico nos alunos participantes neste programa, tornando-os mais conscientes da importância do exercício profissional em comunidade.

Para o contexto português, tal facto, constitui um considerável avanço nas perspectivas de profissionalidade, assumindo contornos de intervenção cívica plena que permite ao professor integrar, potenciar e estimular o desenvolvimento dos sistemas físicos e humanos que integram os normais sistemas de vida envolventes da actividade educativa.

Referindo-se a esta necessidade de o professor dever alargar o seu campo de reflexão e de intervenção pessoal e profissional, um dos futuros professores sublinha no seu *portfolio* que *para que o professor desenvolva plenamente as suas competências dentro da escola deverá alargar-se ao exterior (comunidade), procurando sempre aquilo que pode influenciar positiva ou negativamente a relação e aproveitando as mais-valias para, a partir da escola, resolver problemas comunitários.*

Outro, acerca da mesma questão escreve que *antes de se ser professor é-se indivíduo, pessoa, cidadão. Deste modo, o professor forma-se profissionalmente a par com a sua formação pessoal. Não faz sentido que o professor o seja somente durante as cinco horas lectivas diárias do seu horário e se transforme quando sai da sala. Até porque, tanto ele quanto os seus próprios alunos são actores participantes em diferentes contextos que os influenciam e determinam. Não fazia qualquer sentido que a actuação do professor fosse completamente descabida dos contextos, acrescenta o mesmo aluno.*

Um terceiro elemento, reafirmando a necessidade de o professor desenvolver um tipo de *metacompetência* que lhe permita elaborar, propor e implementar projectos intercontextuais a partir da sua intervenção educativa, justifica-o dizendo que *a escola deve ser entendida como um sistema aberto, devendo um dos objectivos da educação formal ser a formação de cidadãos activos, responsáveis e capazes de intervir conscientemente no meio que os rodeia*. Desse modo, acrescenta que *o professor deve estar atento a essa realidade, promovendo a intercontextualidade propositada e valorizando as vivências em comunidade*.

Questionados quanto à importância que, após o desenvolvimento dos seus trabalhos de projecto no segundo módulo, atribuem às *interacções entre gerações distintas*, um dos participantes releva a *função da afectividade que socialmente condiciona os intervenientes, nomeadamente as questões de isolamento e solidão a que os mais idosos são votados com inquietante frequência*. Para além do reconhecimento desta (re)ligação afectiva dos mais idosos à vida e aos outros, o mesmo participante refere as *vantagens que a troca de conhecimentos "milenares" constitui*.

Outro, reafirma que *a troca de experiências é muito salutar para as diferentes gerações envolvidas*, justificando a sua afirmação com a especificidade dos saberes de cada geração representa, relativamente à outra. Relativamente a esta questão um dos futuros professores reforça a ideia de que *este tipo de intervenção suporta a dimensão relacional que, em algumas idades, é nula*.

Um outro testemunho, reconhecendo o papel fertilizante das relações intergeracionais no interior das escolas, refere que *elas são transformadoras da realidade escolar através da riqueza em experiência de vida dos elementos exteriores à escola*.

Finalmente e em jeito de síntese, outro participante reflecte sobre esta questão, afirmando com a simplicidade própria da evidência que *todos temos algo para ensinar e para aprender: velhos e novos*.

É neste exercício de reconhecimento e de aprofundamento da consciência social e do empenhamento na implicação de actores até ao momento considerados fora do âmbito da intervenção educativa, que julgamos poder afirmar a real concretização das *práticas inclusivas* a que Brighthouse faz referência. Salientando nós que, tal, não é neste caso, percebido como estratégia ocasional e/ou festiva que traduza a excepção de uma triste normalidade, mas o vivo reconhecimento conceptual do repertório de saberes e de experiências que as gerações mais idosas detêm e que, frequentemente, se ignoram e se desperdiçam.

Uma terceira questão tem a ver com a função de descoberta que a fase de contextualização de cada projecto de intervenção comunitária proporcionou aos seus participantes. Como já foi referido, os três contextos necessariamente implicados no projecto eram os lugares de origem (ou de pertença afectiva em alguns casos de alunos deslocados). Tal facto conduziu

a breves estadias dos três elementos do grupo em cada um desses contextos, tendo como anfitrião, o colega daí natural.

Se se apresentava como relativamente fácil de prever o efeito de descoberta nos dois elementos não naturais de cada um dos contextos não o seria tanto para o próprio aluno aí nascido ou onde havia vivido a sua infância e adolescência.

Foi, no entanto, surpreendente este efeito de regresso às origens, esta revisitação da infância e, particularmente, o efeito de descoberta, quer dos desenvolvimentos havidos em termos educativos e sociais, quer a identificação de lacunas, paragens no tempo e problemas para os quais, mais do que ninguém, esses mesmos jovens se dispuseram a encontrar soluções, alternativas e meios.

Se nenhuma outra razão houvesse para desenvolver este programa de formação, a estratégia de reencontro com uma realidade que se imagina e se recorda, mais do que já se conhece, teria valido a pena.

O reencontro de cada qual com a dimensão mais pessoal e íntima de uma parcela do seu *território pessoal*, a que pode chamar sua e amar, constituiu um exercício memorável de reforço de identidade local, social e humana. No seu *portfolio*, uma estudante faz referência ao *orgulho que sentiu*, quando na caracterização do seu contexto de origem, pôde reconhecer o nível de evolução e de progresso a que os seus concidadãos o tinham conseguido levar.

Uma última questão relaciona-se com a avaliação feita pelos participantes às *estratégias de formação e desenvolvimento* já descritas anteriormente.

Convidados a ordená-las por ordem de preferência e reconhecimento de valor formativo, as estratégias listadas obtiveram os índices de preferência indicados no quadro seguinte:

estratégia de formação/investigação-acção	%
pesquisa individual	18.4
portfolio reflexivo	15.8
pesquisa em grupo	15.8
apresentação e discussão das pesquisas parcelares	15.8
pesquisa retroactiva/prospectiva	10.6
trabalho de campo	10.6
redacção do projecto de intervenção	7.8
apresentação final e discussão do projecto	5.2

Q1 Modalidades de formação

A leitura dos resultados obtidos através da aplicação de questionário permite-nos constatar uma distribuição equilibrada nas preferências dos futuros professores pelas modalidades de formação experimentadas.

É no entanto possível identificar algumas como determinantes nos processos pessoais de reconstrução conceptual, sendo particularmente evidenciadas a pesquisa individual e em grupo, a estruturação do *portfolio*, as apresentações e discussões críticas das sínteses parcelares de pesquisa nos ciclos de articulação teoria-prática e nas aulas teóricas intercalares ao desenvolvimento do trabalho de campo para elaboração dos projectos de grupo.

Procurando aprofundar o conhecimento acerca do fundamento das preferências evidenciadas, retomamos os testemunhos recolhidos, quer através das questões colocadas em questionário, quer dos registos nos *portfolios* individuais.

Assim e relativamente à estratégia *pesquisa individual* um dos elementos refere-se-lhe como *a estratégia mais eficaz por ser um trabalho meu e no qual me consegui envolver mais*.

Quanto à *investigação em grupo* outro futuro professor assinala que a investigação em grupo trouxe vantagens *não só pelo companheirismo no trabalho, mas também porque pudemos partilhar saberes e enriquecer os nossos conhecimentos, atitudes e competências*.

Quanto à estratégia *elaboração do portfolio reflexivo* um dos alunos sustenta que a sua preferência se deve à *livre acção que o portfolio permite no seu planeamento e estrutura e, pelo que concede de sentido, ao aluno*.

Outro, referindo-se ao *portfolio* afirma que *me deu oportunidade de investigar e de organizar o meu pensamento, tornando-se um “fio condutor” e um percurso da minha aprendizagem, constituindo também um documento a que posso recorrer sempre que tiver dúvidas ou ainda completá-lo mediante pesquisas posteriores*.

Referindo-se à estratégia de *apresentação e discussão das sínteses parcelares* outro formando afirma que *nesta fase o debate de ideias e de novos conhecimentos desenvolvidos pelos colegas é muito importante não só pela solidificação (sic) dos conhecimentos já existentes, como também para corrigir ideias mal interpretadas anteriormente que nos dão conhecimentos incorrectos*.

Nesta afirmação se torna reconhecível, quer o efeito multiplicador que a diversidade de saberes potencia, quer o efeito de reconstrução conceptual através do cruzamento de ideias e da sua partilha.

Finalmente e relativamente ao *trabalho de campo* é referido que *é nesta etapa que consigo compreender as questões teóricas levantadas nas aulas e ainda que é ao compreender as questões teóricas que surge de imediato a vontade de agir para mudar*.

Outro aluno salienta que *ao realizar o trabalho de campo discutimos e tocámos todos os pontos do programa o que se tornou muito enriquecedor e mais facilmente assimilado*.

Relativamente à estratégia *apresentação e discussão dos projectos* é salientado que *esta apresentação precedida das respectivas investigações permitiu-nos um conhecimento mais aprofundado dos temas tanto numa perspectiva histórica como actual. Por outro lado, o facto deste trabalho implicar todos os elementos da turma possibilitou a criação de um espírito global de implicação que nada tinha a ver com os proveitos meramente individuais.*

Parece-nos de salientar neste caso a plena consciencialização da existência de um clima de aprendizagem, que não permitia que alguém ficasse de fora. As sucessivas estratégias de implicação bem como as mudanças de papel nas pesquisas realizadas foram genericamente reconhecidas como oportunidades de desenvolvimento que apontam e confirmam a importância das transições ecológicas.

Em síntese, julgamos que alguma mudança conceptual é facilmente constatável não obstante o carácter resumido dos excertos, bem como o reconhecimento da importância da diversificação e da coerência estratégica na formação. Por isso nos parece possível afirmar que nunca serão demais as modalidades de formação que estimulem em simultâneo o empenhamento individual e a auto-implicação de par com oportunidades de cruzamento e partilha de saberes.

No primeiro caso, tornou-se evidente que as estratégias de intercontextualidade constituíram uma poderosa fonte de motivação intra-individual, estimulando em cada formando a consciência da sua pertença a um espaço e, reforçando por essa via, seu processo identitário.

No segundo caso, quer estas mesmas estratégias, quer sobretudo a sua intencional transgeracionalidade e diversidade, permitiram enriquecer o campo de perspectivas em presença que a investigação-acção em grupo e a sua partilha recíproca facilitaram, estimularam e promoveram.

Este efeito formativo no seu conjunto e na sua coerência estratégica aponta sem dúvida para aquilo que alguns autores referem com comunidades de aprendizagem que ocorrem da operacionalização sistémica das estratégias de formação. (BROWN, A. and CAMPIONE, J. 1996: 314).

referências bibliográficas

ALARCÃO, I., SÁ-CHAVES, I., Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. Uma perspectiva Ecológica. *In Para Intervir em Educação – contributos dos colóquios CIDInE.* (ed. José Tavares). Edição CIDInE. Aveiro, 1994.

BRIGHOUSE, T. Foreword. *In Developing Global Teacher.* STEINER, M. (ed.). Trentham Books Limited, 1996, p. VII-X.

BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Massachusetts – Harvard University Press, 1979.

BROWN, A. L. and CAMPIONE, J. C., Psychological Theory and Design of Innovative Learning Environments: on Procedures, Principles and Systems, *in* L. SCHANBLE and R. GASES (Coord.), *Innovations in Learning – New Environments for Education.* New Jersey, Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

DAMÁSIO, R., *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano.* Publicações Europa-América. Lisboa, 1995.

DUZMADIER, J., *Vers une Civilisation du Loisir?* Éditions du Seil. Paris, 1966.

KIRKBY, C. e BARÃO, L. *Área-Escola – Uma Estratégia de Mudança.* Texto Editora. Lisboa, 1994.

LYNCH, J., *Education for Citizenship in a Multicultural Society.* London: Cassell 1992.

MARSHALL, T., *Citizenship and Social Class.* Cambridge University Press, 1950.

Nacional Curriculum Council, *Curriculum Guidance 8: Education for citizenship.* London: NXX, 1990.

NÓVOA, A., *As Organizações Escolares em Análise.* Publicações D. Quixote e IIE. Lisboa, 1992.

PERSONNE, J., *Nenhuma Medalha Vale a Saúde de uma Criança.* Livros Horizonte. Lisboa. Rio de Janeiro, 1987.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1987.

STEINER, M., *Learning from Experience: World Studies in the Primary Classroom*, Stoke – on Trent: Trentham Books, 1993.

STEINER, M., (ed.). *Developing the global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Training*. (1st ed.). Trentham Books Limited, 1996.

anexo 1

1ª fase – módulo A

F1 Representação do ciclo de ensino-aprendizagem



