



EDULETTERS

O portefólio de ensino como (re)construção da prática docente

Alexandra Carneiro | alxcarneiro@gmail.com

1

...o problema do professor – enquanto professor - não reside em dominar um assunto,
mas em ajustar o assunto para o cultivo do pensamento. (...)

Dewey, How do we think

Os filósofos alertaram-nos há muito sobre os perigos de uma vida passada sem reflexão, mas o que constitui verdadeiramente uma reflexão - e porque é que ela é necessária nas nossas vidas pessoais e profissionais - pode ser equívoco. Os termos “professores reflexivos” ou “práticas reflexivas” - introduzidos por John Dewey na obra “How do we think” e amplamente disseminados por Donald Schön - são hoje de uso comum no vocabulário docente, como designação do processo teórico de compreensão do trabalho docente (e não como adjetivo). Refletir implica tomar algo em que se acredita, não por si mesmo mas por via das suas manifestações, testemunhos ou evidências - ou seja, pelas provas da crença. No caso dos professores, refletir tem como foco as práticas – pois são elas as evidências das nossas crenças enquanto profissionais: crenças sobre o que é educação, sobre o que é ser professor e sobre as pessoas que residem nos alunos. E para sermos impelidos a refletir verdadeiramente sobre as práticas, Dewey refere duas condições prévias: “(a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e (b) um ato de pesquisa ou investigação que traga à luz outros factos que servem para corroborar ou anular a crença sugerida.” (p.8)

É neste alinhamento que a formação de professores nos tem servido como mote para o exercício da reflexão - sobre as nossas próprias práticas e para desafiar outros para o mesmo exercício de perplexidade perante as incertezas associadas ao ato de educar e (re)descoberta da profissionalidade pela reflexão colaborativa que passa, por vezes, pela partilha da sala de aula.

Ao longo dos anos, escutamos muitos professores referir que são reflexivos apesar de, nos seus comportamentos, sugerirem uma certa passividade perante os ditames tutelares e perante o *statu quo*; talvez por isso, quando em sala de aula, o nosso esforço pessoal tem sido colocado na compreensão de como alterar práticas a favor dos alunos e das suas aprendizagens. E nas diversas experiências formativas (quer como formadora, quer como formanda) confrontamos intimamente com a necessidade de mudança, de transformação, de reflexão. E, em nosso entender, também essa reflexão deve passar pela materialização não apenas através das práticas (e na sua reconfiguração ou transformação) mas também por meios que, por fazerem emergir as crenças mais profundas (e por vezes inconscientes) se tornem clarificadores quanto à nossa forma de agir. Assim, tem sido nossa opção, em contexto de formação, desafiar os professores para a elaboração de portefólios que recolham e testemunhem a forma como as práticas se concretizam, as intenções e os propósitos de como ensinam e como a sala de aula nos serve, professores, para incessantemente aprendermos a ser professores.

O portefólio dos alunos é um instrumento há muito usado por professores pela sua dupla natureza: por um lado, permite ao professor recolher informação relevante para avaliar o desempenho dos alunos numa perspetiva processual e, por outro lado, permite ao aluno fazer um percurso de aprendizagem significativa. É esta dimensão processual que nos parece relevante para o interesse em portefólios de ensino para professores: o *continuum* epistemológico, conforme refere Sá-Chaves (2000), permite perceber o processo de mudança das práticas para lá da superficialidade lançando luz sobre o confronto entre o que acreditamos estar a fazer e o que fazemos efetivamente. O portefólio de ensino é uma coleção de informações sobre o ensino desenvolvido pelo professor que, ao assentar no exercício da reflexão, permite observar as práticas para além da emergência, imprevisibilidade e pensamento contingente (Sá-Chaves, 2017). Pode incluir uma variedade de informações, como planos de aula, informações/avaliações dos alunos, descrições escritas dos professores e registos em vídeo da prática e outras evidências que devem ser estruturadas com explicações (Paulson et al., 1991; Wolf, 1996; Sá-Chaves, 2000), racionalizando as opções didáticas e a



análise dos resultados das mesmas. Por isso, os portefólios são instrumentos que exigem tempo de construção e, para os formadores, tornam a revisão desafiante, mas também podem capturar as complexidades da prática profissional de perspectivas que escapam a outras abordagens. Quando concebidos de forma orientada, estes dispositivos promovem o crescimento profissional de um professor por conterem o testemunho sobre práticas de ensino – as que funcionam e, sobretudo, sobre as que funcionam melhor, permitindo aos professores repetidas oportunidades de autorreflexão e interações colaborativas com base em momentos documentados do seu próprio ensino (Wolf, 1996; Sá-Chaves, 2000; Zeichner & Wray, 2001). À diversidade de materiais ou lista extensiva de atividades profissionais, o portefólio de ensino acrescenta as realizações alcançadas durante um período mais ou menos prolongado, num processo contínuo na companhia de outros professores (Wolf, 1996), constituindo-se como base da dinâmica de trabalho que reconhece e integra as “condições de cada vez maior instabilidade, ambiguidade, incerteza e imprevisibilidade [da ação] o que naturalmente refunda a urgência de continuar a desenvolver as competências reflexivas, críticas, criativas, socio-emocionais, éticas e de ação” (Sá-Chaves, 2017, p. 78).

Embora a forma e o conteúdo específicos de um portefólio possam variar, dependendo do contexto de elaboração e do propósito, a maioria combina materiais diversos de ensino e registo de reflexões – sendo esse o seu coração (Paulson et al., 1991). A necessidade de enquadramento objetivo prende-se com o facto de um portefólio facilmente assumir a forma de um álbum de recortes, falhando esse fim que é a ilustração de uma conceção de ensino subjacente e, desse modo, não fornecendo informações sobre objetivos ou contexto de ensino, fracassando a explicação sobre as opções de ensino e os resultados obtidos – ou seja, portefólios que não contêm reflexões autênticas dos criadores sobre as suas experiências de ensino (Paulson et al., 1991; Wolf, 1996; Liu, 2020). Também é preciso manter em perspectiva que, apesar do potencial formativo para a consciencialização das práticas e consolidação da reflexão dos professores, a voz que emana do portefólio pode ceder à consciência do público (a equipa de formadores, as lideranças...) e a construção discursiva pautar-se pela superficialidade ou pela artificialidade



(Zeichner & Wray, 2001; Zeichner & Liu, 2010; Liu, 2020), respondendo genericamente à pergunta “como mudamos a prática de ensino” de acordo com o que se pensa ser a expectativa do outro.

4

Trazer as mudanças para o coração da educação – as práticas em sala de aula – é a mais difícil reforma (paráfrase a partir de Tyack & Cuban). Sabemos que as práticas de ensino mudaram e continuam a mudar porque lemos sobre elas, porque as vemos e porque fizemos mudanças nós mesmos. No entanto, algumas persistem de forma consistente na dinâmica institucional, organizacional e cultural da escola. Por isso, ao propor a elaboração de portefólios de ensino, sustentamo-nos em Dewey (e Schön) e nas perguntas que um professor deve colocar perante o problema de ensinar um tema/conteúdo: Que preparação tem os meus alunos para abordar este assunto? Que experiências lhes são familiares? O que é que eles já aprenderam e que os ajudará? Como apresentarei o assunto de modo a ser significativo no contexto do que já sabem? Que imagens posso usar? Para quais objetos devo chamar a atenção? Para que incidentes devo estar preparado? Que comparações devo levá-los a estabelecer, que semelhanças podem reconhecer? Qual é o princípio geral para o qual toda a discussão deve apontar como conclusão? Que meios devo facilitar para remediar, esclarecer e tornar efetiva a sua compreensão deste tema/conceito? Que atividades autónomas eles podem realizar para uma aprendizagem genuinamente significativa? (adaptado, p.151 e 152) E, com Dewey, concluímos que nenhum professor pode deixar de ensinar melhor se tiver considerado intencional e sistematicamente estas questões. Por isso, é da sala de aula que emerge diariamente o imprevisível que nos desequilibra e interpela, lançando-nos no desejo de fazermos melhor; e é também na sala de aula que se concretiza a reflexão, a experimentação, a reformulação, a busca por evidências que sustentem as crenças e que apoiem melhores práticas a favor dos alunos.

Referências bibliográficas

Dewey, J. (1933) *How do we think*. Freeditorial.

[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/how we think by john dewey.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/how%20we%20think%20by%20john%20dewey.pdf)



Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning Understanding ePortfolios in Teacher Education*. Springer.

https://www.researchgate.net/publication/344849841_Critical_Reflection_for_Transformative_Learning_Understanding_ePortfolios_in_Teacher_Education/link/5f936c7b458515b7cf991720/download

Paulson, L., Paulson, P. & Meyer, C. (1991). What makes a portefólio a portfolio? *Educational Leadership*. Volume 48 (5). ASCD. páginas 60 – 63.

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf

Sá-Chaves, I. (2000). *Porfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2017). Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. Shigunov Neto & I. Fortunato (org.) *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* Edições Hipótese. páginas 54 - 81. <https://blogs.ua.pt/cidtff/wp-content/uploads/2017/01/Hipotese.Schon20anos.pdf>

Wolf, K. (1996). Developing an Effective Teaching Portfolio. *Educational Leadership*, Volume 53 (6). ASCD. páginas 34-37

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/Developing-an-Effective-Teaching-Portfolio.aspx>

Zeichner, K., & Liu, K. (2010). A critical analysis of reflection as the goal of teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer. páginas 67–84.

https://www.researchgate.net/publication/226874903_A_Critical_Analysis_of_Reflection_as_a_Goal_for_Teacher_Education/link/5ea71b24a6fdccd7945874ff/download

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5). Elsevier. páginas 613–621.

https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/the_teaching_portfolio_in_u.s_teacher_e.pdf