

***E-PORTFOLIO* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA**

Susana Gonçalves

Estela Lamas

Lourdes Montero Mesa

Introdução

O contributo para as “III Jornadas de Histórias de Vida em Educação – A Construção do Conhecimento a partir de histórias de vida” enquadra-se na temática “A investigação com histórias de vida e a formação de professores”. Temos como objetivo proporcionar a reflexão sobre os contributos do *E-Portfolio* para a construção de histórias de vida no contexto da formação de professores.

O artigo surge em sequência da investigação em curso realizada por mim, dirigida pelas Professoras Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas e Doutora Lourdes Montero Mesa, que secundam o texto apresentado.

Com vista a contribuir para a reflexão sobre as histórias de vida estruturamos o nosso contributo do seguinte modo:

1. Formas de construção do conhecimento. Neste ponto fazemos uma breve contextualização acerca das ruturas epistemológicas e apontamos as características do investigador qualitativo, por oposição ao quantitativo;
2. Contributos das histórias de vida para a formação de professores. Neste ponto, evidenciamos as potencialidades da narração no desempenho profissional e na promoção da formação e da autoformação centrada no estudante;
3. Contributos do *E-Portfolio* para a construção de histórias de vida. Neste ponto apresentamos os propósitos do *E-Portfolio* e refletimos sobre os contributos do *E-Portfolio* na Formação de Professores para a construção de histórias de vida;

4. Investigação de história de vida. Neste ponto, pretendemos partilhar a investigação realizada sobre a minha história de vida, que constitui a motivação para o trabalho de investigação em curso.

1 Formas de construção do conhecimento

Os procedimentos de construção do conhecimento na ciência modificam-se ao longo dos séculos, através de ruturas epistemológicas por força da própria evolução da ciência. A primeira rutura epistemológica acontece no século XVI com Galileu, que impulsiona o aparecimento da ciência moderna. A segunda rutura epistemológica ocorre na segunda metade do século XX com Einstein, que lança as bases para o que hoje se avizinha a ciência pós-moderna (Santos, 1996). Na ciência moderna a rutura epistemológica consiste

[...] num salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (Santos, 1996, p. 57).

Os investigadores que optam pelo paradigma qualitativo assumem uma preocupação pela compreensão do fenómeno social e humano. Assumem a subjetividade associada a uma investigação que incide sobre seres humanos e que é realizada por seres humanos. Morin (1973, p. 132) afirma que

[...] fenómeno de consciência é, ao mesmo tempo, extremamente subjectivo, porque está muito carregado pela presença afectiva do eu individual, e extremamente objectivo, porque se esforça por considerar objectivamente não só o ambiente exterior (o mundo), mas também o eu subjectivo. Digamo-lo de outra forma: o eu autoconsidera-se simultaneamente como sujeito e como objecto de conhecimento e considera o ambiente objectivo implicando neste a sua própria existência subjectiva [...]

A intersubjetividade é inerente à investigação. É esta consciência que permite ao investigador ser o mais objectivo possível (Gadamer, 1975).

Neste sentido, o paradigma qualitativo concebe o conhecimento como válido, porque tem consciência da subjetividade subjacente à investigação, opondo-se à designação de conhecimento objetivo, no sentido positivista.

2 Contributos das histórias de vida para a formação de professores

As histórias de vida surgem associadas à emergência da ciência pós-moderna, que coloca em causa a crença na possibilidade de separação entre o investigador e o objeto do conhecimento. O investigador adepto do paradigma quantitativo acredita que o mundo social e físico são idênticos e que por isso, a separação entre o investigador e o objeto garante a objetividade da investigação.

As histórias de vida são narrações de experiências vividas por seres sociais que comunicam entre si num contexto específico. A narração é, por conseguinte, uma construção social, porque o “autor-ator” conta a sua história (Josso, 2007:420), que resulta da troca de subjetividades (valores, emoções, crenças, aspetos técnicos/profissionais). Portanto, podemos afirmar a presença da intersubjetividade nas histórias de vida (Bolívar, 2002).

No caso do contexto específico dos professores, as histórias de vida constituem reflexões (retro)(pro)spetivas sobre as vivências profissionais (Bolívar, 2002; Josso, 2007), que englobam aspetos emocionais e profissionais/cognitivos (Bolívar, 2002; Josso, 2007; Nias, 2001; Van Manen, 1995; Vasalos e Korthagen, 2005).

Consideramos, deste ponto de vista, que a narração de histórias de vida é pertinente na formação e na autoformação dos professores, porque desenvolve o indivíduo como um todo (dimensão pessoal e profissional), respeitando a sua individualidade, sem esquecer a coletividade (identificação/diferenciação relativamente ao outro) (Josso, 2007) e potencia a reflexão sobre o seu desempenho profissional, formando seres reflexivos.

Neste sentido, a narração das vivências profissionais cria condições propícias ao professor em formação para que possa assumir-se como ator na construção do seu conhecimento, centrando a reflexão em si, no que diz respeito ao modo como constrói o seu conhecimento. Deste modo, estão criadas as condições para a meta(reflexão)(cognição), contribuindo, deste modo, para uma formação de professores sustentada na aprendizagem centrada no aluno.

Por conseguinte, em nossa opinião a narração de histórias na formação de professores é fator determinante para uma formação centrada no estudante e para o desenvolvimento de competências que favoreçam o desenvolvimento profissional ao longo da vida, como sejam a reflexão e a metacognição.

3 Contributos do *E-Portfolio* para a construção de histórias de vida

Este ponto encontra-se dividido em duas partes:

1. Propósitos do *E-Portfolio*. Neste ponto apresentamos as características do *E-Portfolio* positivista e construtivista no contexto educativo;
2. *Portfolio as story* – Perspetiva construtivista. Neste ponto refletimos sobre os contributos do *E-Portfolio* para a construção de histórias de vida.

3.1 Propósitos do *E-Portfolio*

A construção do *E-Portfolio* é determinada pelos propósitos definidos à partida. As duas finalidades associadas ao *E-Portfolio* podem ser de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e servir como instrumento de avaliação sumativa. A cada uma destas duas finalidades está associada um paradigma de construção do *E-Portfolio*: o paradigma construtivista que sustenta a construção de um *E-Portfolio* assumido como estratégia de promoção da aprendizagem e o paradigma positivista que sustenta a construção do *E-Portfolio* assumido como estratégia promotora da avaliação sumativa (seletiva e negociada).

O *E-Portfolio* pode enquadrar-se nos dois paradigmas que foram desenvolvidos ao longo de dez anos por Paulson e Paulson (1994:9).

A perspetiva positivista aponta para o que atualmente se designa de *Presentation Portfolio* (*Portfolio* como arquivo – *Showcase*) e que tem como propósito a avaliação das competências construídas e demonstradas pelo estudante no *E-Portfolio*. Por conseguinte, o estudante apresenta os seus melhores trabalhos, projetos, pois sabe que este vai ser alvo de uma avaliação sumativa (*assessment of learning*). É o que se designa por *Portfolio as test* (Wilkerson & Lang, 2003). Neste sentido, o *E-Portfolio* centra-se, não no seu autor, mas sim na Instituição (*Institution-centered*) à/na qual vai ser apresentado (Barrett, 2009a; 2011; Paulson & Paulson, 1994).

O *Portfolio* construtivista focaliza o que se designa de *Portfolio as story* (Paulson e Paulson, 1994). O estudante organiza as evidências do seu processo de ensino e aprendizagem e reflete sobre o mesmo. Este processo é acompanhado pelo professor, que dá *feedback*, constituindo-se, deste modo, como um *E-Portfolio* que potencia a aprendizagem centrada no aluno.

A diferença entre os dois paradigmas reside nos propósitos de construção do *E-Portfolio*: o *Portfolio* positivista, centrado na instituição educativa, tem como propósito a avaliação sumativa; o *Portfolio* construtivista, centrado no aluno, tem como propósitos a aprendizagem.

3.2 *Portfolio as story* – *Portfolio* construtivista

A perspetiva construtivista do *E-Portfolio* aponta para o que se designa atualmente de *Working Portfolio* (*Portfolio* como espaço de trabalho – *workspace*) (Barrett, 2009a, 2011). Este espaço de trabalho é semelhante a um blog, na medida em que existe um registo cronológico do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a qualquer momento, porque está online, verificar/observar/refletir sobre o processo de crescimento e de desenvolvimento do seu autor.

Sendo um espaço de trabalho que está online é acessível a todos, o que favorece a partilha e a troca. O professor e os outros alunos fornecem *feedback* e *feedforward*. Por sua vez, o autor do *E-Portfolio* delinea-se como construtor do seu próprio conhecimento, assumindo o professor a função de mediador entre o aluno e as competências a serem desenvolvidas. Estamos perante a aprendizagem centrada no aluno (*student-centered*). Neste contexto, a avaliação revela-se formativa (*assessment for learning*) e propícia à reflexão, à autoavaliação, à autorregulação, à metacognição por parte do aluno.

Deste modo, pela construção do *E-Portfolio* o aluno pode “ver-se ao espelho” (Barrett, 2011), conhecer-se, observar o seu desenvolvimento e crescimento ao longo do tempo, rever a história do seu percurso na aprendizagem, refletir sobre ele. Daí a expressão *Portfolio as story*, como designam Paulson e Paulson (1994), associada ao *Portfolio* com as características atrás enunciadas do *Portfolio as story*:

A Portfolio tells a story. It is the story of knowing. Knowing about things... Knowing oneself... Knowing an audience... Portfolios are students' own stories of what they know, why they believe they know it, and why others should be of the same opinion. A Portfolio is opinion backed by fact [...] Students prove what they know with samples of their work. (Paulson & Paulson, 1991: 2, citado em Barrett, 2009b, pp. 2-3)

Esta opinião é partilhada também por Sá-Chaves (2005), acrescentando a ideia, por nós partilhada, de que o *E-Portfolio*

Constitui [...] uma peça única no sentido de criação de autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades. (Sá-Chaves, 2005, p. 9).

Por conseguinte, o *Portfolio* conta uma história; é um livro, onde o escritor escreve as suas histórias; um livro onde a memória e a imaginação do seu autor estão presentes; um livro que reflete a memória e a imaginação do seu autor. O ato de escrita

[...] desencadeia um processo metacognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo das experiências pedagógicas vividas. A escrita permite um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, reflectir sobre eles e perspectivá-los. Assim se opera uma objectivação dos acontecimentos que, contados em diferido, se transformam numa história (Behrens, 2008, p. 155).

A memória diz respeito aos factos, apontando para a objetividade do conteúdo. A imaginação diz respeito às fantasias, aos sonhos do seu autor. É o espaço da emoção, do sentimento, da subjetividade do autor. Tal como um livro, o *Portfolio* remete para a imaginação e para a memória do seu autor (Borges, 1972). Sendo o *Portfolio*, uma

[...] estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao

professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos (Sá-Chaves, 2005, p. 9).

Desta forma, o *E-Portfolio* favorece o “[...] diálogo entre diferentes vozes (a dos interlocutores directos e as dos autores de referência teórica que são convocados à reflexão embora numa reflexão mais distanciada), que permitem [...]” (Sá-Chaves, 2005, p. 9) “[...] a revisão continuada do eu através das vozes dos outros que entram na acção como parceiros nos diálogos do eu (Luwisch, 2002, citado em Sá-Chaves, 2005:9).

Neste diálogo a várias vozes (interlocutores directos e teóricos), a identidade vai-se construindo através da narrativa favorecida e potenciada pelos interlocutores. Esta narrativa possibilita ao autor do *E-Portfolio* conscientizar-se do processo de construção da sua identidade (Sá-Chaves, 2005).

É neste sentido, que o *E-Portfolio* como processo assume-se como uma história (Paulson e Paulson em 1994), pois nele se evidencia toda a caminhada realizada pelo professor em formação. Daí a expressão associada ao *E-Portfolio* como processo, a expressão de que é um espelho, porque o seu autor pode ver-se, autoavaliar-se, fazer uma retrospeção.

 Espelhos de metal, dissimulado
 Espelho de acaju que pela bruma
 Do seu crepúsculo vermelho esfuma
 Esse rosto que olha e é olhado,
 ...
 Espia-nos o cristal. E se entre as quatro
 Paredes deste quarto houver um espelho,
 Já não estou só. Há outro. Há o reflexo
 Na alba erguendo um sigiloso teatro.
 (Borges, 1989:188 189)

O poema reflete a imagem do poeta. O poeta olha para o poema como se de um espelho se tratasse e vê-se. O *E-Portfolio* reflete o percurso profissional e pessoal do indivíduo. No *E-Portfolio*, o indivíduo tem a possibilidade de ver o seu percurso profissional e

peçoal. Podemos até afirmar que o indivíduo constrói um sentido de si, a partir do que seleciona para o *E-Portfolio* e que, posteriormente, poderá ser observado. Por conseguinte, o *E-Portfolio* assume-se como uma história de vida e uma forma de avaliação e reflexão sobre o percurso realizado conducente à descoberta do eu, à tomada de consciência, à meta-cognição e à da própria meta-reflexão.

4 Investigação de história de vida

Refletimos sobre a nossa história de vida e questionamos os impactos que provoca naquilo que somos hoje. Esta consciência advém da nossa concordância com Formosinho (2009) que afirma que o professor inicia a sua formação como professor na infância. Os professores são modelos para os alunos. E não queiramos acreditar que é só na infância, porque como referem Lamas e Montero (2011, p. 213) “Teachers’ educators provide an implicit model of performance that teachers can later reproduce with their students”. Com efeito, é a partir da formação de professores que se inicia um novo ciclo, no que concerne o paradigma da construção de conhecimentos e, por conseguinte, no paradigma da formação de professores.

Consciente do facto anterior, procedi à narração e investigação da minha história de vida.

Porquê o *E-Portfolio* como tema de investigação?

Entre os três anos e os dez anos frequentei o Atelier de Atividades Livres, o Regaço, em Vila Nova de Gaia. Aos seis anos e aos nove anos, as educadoras ofereceram a cada aluno um caderno.

Entre os vinte e dois e os vinte e cinco anos, no âmbito da Licenciatura, fui desafiada a construir o *Portfolio* digital. Nele organizava as planificações de aulas e recursos/materiais utilizados relacionados com a prática pedagógica e pontualmente realizávamos reflexões sobre as aulas lecionadas.

Apesar de não estar presente a reflexão em espiral, que possibilita um desenvolvimento profissional ao longo da vida, foram os meus primeiros passos na construção de um *Portfolio* reflexivo, que se viria a concretizar no âmbito do Mestrado e a evidenciar-se no Relatório Final “A Avaliação como *praxis* na Educação Musical – uma experiência

no 3º Ciclo do Ensino Básico”. A construção do *Portfolio* digital foi positiva, porque criou um espaço favorável à liberdade de pesquisa, limitado, apenas, por conteúdos obrigatórios inerentes a cada Unidade Curricular. O *Portfolio* digital constituiu um espaço, por conseguinte, de registo e de reflexão sobre as pesquisas realizadas sobre os temas que mais interesse despertavam, como é o caso da avaliação e da reflexão. A pesquisa e reflexão foram proporcionadas por um ambiente de ensino e aprendizagem, onde o objetivo principal não era a preparação para um teste, no qual os conteúdos das Unidades Curriculares seriam testados. É, também, de salientar que o *E-Portfolio* constituiu um espaço de narração sobre a minha história vida durante o período de estágio, pois foi um local de reflexão (retro)(pro)spetiva e de reflexão na ação (reflexão sobre o presente) sobre o desempenho profissional.

Este clima é vivenciado durante a construção do *Portfolio*. A consciência dos efeitos positivos na formação durante este período, impulsionaram o interesse da investigação por este tema. Além disso, durante o estágio, realizado no âmbito do Mestrado, como aluna fui levada a construir o meu próprio *Portfolio* e levei os meus alunos, também, a construírem o seu.

Terminado o Mestrado e defendido o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica, decidi dar continuidade ao *Portfolio*, mas desta vez, criei um *E-Portfolio*. Nele vou organizando todos os trabalhos desde essa data e apresentando reflexões, quer sobre os trabalhos, quer sobre os artigos que vão sendo publicados.

Bibliografia

Barrett, H. (2009a). *Balancing the two faces of E-Portfolios*. Obtido em 14 de janeiro de 2012, de <http://electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm>

Barrett, H. (2009b). *Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning*. Published in *On the Horizon* | Vol. 17 No. 2, 2009, pp. 142-152. Obtido em 3 de janeiro de 2012, de <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITE2008EP4LLLPaper.pdf>

Barrett, H. (2011). *Balancing the Two Faces of E-Portfolios*. *British Columbia Ministry of Education, Innovations in Education, 2nd Edition*. Obtido em 4 de janeiro de 2010, de <http://electronicportfolios.org/balance/balancingarticle2.pdf>

Behrens, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In M. P. Alves, & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 153 -167). Santo Tirso: De Facto Editores.

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": *Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Obtido em 6 de junho de 2012, de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Borges, J. L. (1972). *Cuarto Congreso Mundial de Lectura*. Buenos Aires.

Borges, J. L. (1989). *Obras Completas 1952 - 1972*. Portugal: Editorial Teorema.

Josso, M. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Obtido em 4 de maio de 2012, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.

Lamas, E. P., & Montero, L. (2011). Evaluation of the impact of a joint doctorate programme [usc-ip]. In E. Eisenhardt, & E. Löfström, *Developing quality cultures in teacher education: Expanding horizons in relation to quality assurance* (pp. 279-299). Estonia: Tallin University.

Morin, E. (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Editions du Seuil.

Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira, *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, 143-183.

Paulson, F., & Paulson, P. (1994). *Assessing portfolios using the constructivist paradigm*. Obtido em 6 de outubro de 2011, de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED376209.pdf>

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento (8^a ed.).

Van Manen, V. (1995). *Teachers and teaching: theory and practice Volume 1, No. 1*. Obtido em 4 de maio de 2011, de <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>.

Vasalos, A., & Korthagen, F. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol.11, No. 1 . Taylor & Francis Group.

Wilkerson, J., & Lang, W. (2003). *Portfolios, the pied piper of teacher certification assessments: Legal and psychometric issues*. *Education policy analysis archives*. Obtido em 3 de outubro de 2011, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n45/>.