

## Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor

**JACINTA ROSA MOREIRA**  
Universidade Portucalense  
jacintarosa@sapo.pt

**MARIA JOSÉ FERREIRA**  
Escola S/3º CEB Filipa de Vilhena  
sonemberg@gmail.com

**Resumo:** Deparamo-nos com uma evolução tecnológica que dita a adaptação das estratégias de formação dos professores, introduzindo diferentes dispositivos que traduzam a interação entre a teoria e a prática, enquanto instrumentos de enriquecimento profissional. As potencialidades das tecnologias da informação ao serviço do desenvolvimento de portefólios de ensino transformam a sua conceção e o seu desenvolvimento, rasgando os horizontes de abrangência deste instrumento. Conjugando as ferramentas tecnológicas da *Web 2.0* com o processo de construção de portefólios reflexivos, no qual o professor se assume como ator principal com uma participação ativa e autónoma, chegamos a um instrumento, o *webfolio* reflexivo, que permite a criação de um espaço para a reflexão sobre si e sobre as suas práticas visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, o estudo apresentado procurou conhecer os contributos efetivos da implementação deste instrumento, enquanto estratégia de formação continuada e baseada na prática reflexiva sistemática, para o desenvolvimento profissional do professor. A análise e discussão dos resultados obtidos permitiram concluir que os pressupostos teóricos enunciados se confirmam e, nessa medida, o *webfolio* reflexivo configurou-se efetivamente como estratégia de conhecimento profissional do professor.

**Palavras-chave:** Prática reflexiva, desenvolvimento profissional, *webfolio* reflexivo, autoformação.

### 1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade do conhecimento comete ao professor novos desafios que o levam a assumir-se como um agente de mudança no seio da comunidade em que desenvolve o seu trabalho, aquela cuja realidade conhece e analisa, e para a qual pode contribuir não só através do seu papel enquanto educador, mas também, de forma decisiva, através de um desempenho mais dinâmico enquanto investigador.

O estudo aqui apresentado centra-se no conhecimento sobre os instrumentos, indutores da prática reflexiva, conducentes ao desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, surge a figura do professor capaz de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e, assim, de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Considerando o portefólio, simultaneamente, como processo e produto com funções de regulação e de certificação, tornou-se pertinente a análise da sua utilização enquanto instrumento reflexivo capaz de agregar outros indutores e englobando-o num processo de autorreflexão sobre a atividade pedagógica.

Esta investigação incidiu no estudo dos contributos dos *webfolios* reflexivos e a sua relação com o desenvolvimento profissional do

professor, procurando evidenciar as implicações diretas que a construção dos primeiros tem no desempenho docente e conseqüentemente na sua evolução neste âmbito.

## 2. OS PORTEFÓLIOS ENQUANTO DISPOSITIVOS POTENCIADORES DA PRÁTICA REFLEXIVA

A prática reflexiva e a participação crítica são orientações prioritárias da formação de professores enquanto resposta aos contextos sociais em transformação (Alarcão & Tavares, 2003), sendo estes os membros que intervêm diretamente na construção de uma escola reflexiva. Num contexto de desenvolvimento profissional marcado pela constante evolução do meio educativo, a utilização de portefólios reflexivos, repletos de evidências da reflexão sobre a sua “praxis”, poderá constituir para o professor uma ferramenta de grande valor.

A necessidade de perceber novas realidades e desse modo fundamentar e consolidar as áreas desenvolvidas no desempenho das funções de docência, levou-nos à procura de metodologias de trabalho que produzissem um desenvolvimento profissional capaz de responder aos desafios que a sociedade comete hoje ao ato educativo. Nesta missão, o exercício de reflexão orientado por determinados instrumentos de trabalho que favorecem o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação mostrou-nos quais as valências, as fragilidades e as dificuldades dos mesmos, tendo sobressaído dessa reflexão, a utilização de portefólios reflexivos no contexto de *auto* e *hetero* supervisão (Moreira & Ferreira, 2010).

Ao processo de desenvolvimento profissional impõe-se, como a outros, a existência da avaliação que permitirá ao professor melhorar o seu ensino com base na reflexão acerca do seu método. Independentemente da estratégia adotada para desenvolvimento profissional, o ensino de um professor deve refletir uma evolução (Martins & Santos, 2009).

Considera-se ainda que “especificamente, a construção de um portefólio pode ajudar a avaliação a assumir uma função essencialmente reguladora, na medida em serve de base para a reflexão do professor sobre

todo o processo em que está envolvido, proporcionando a mudança das suas práticas e conceções e, conseqüentemente, promovendo o seu desenvolvimento profissional.” (Martins & Santos, 2009)

Um ponto fulcral no ciclo avaliativo é a autoavaliação, de carácter obrigatório, e que traduz a apreciação que o docente faz do seu próprio desempenho, resultado de uma postura reflexiva. Esta forma de autorregulação investe no desenvolvimento profissional, tal como evidenciado nas orientações da tutela. Sendo assim, facilmente, podemos considerar a reflexão como estratégia autoavaliativa e a autoavaliação o verdadeiro motor do desenvolvimento profissional, aquele que obriga à reflexão na e sobre a ação docente e reconstrói continuamente as suas práticas. Ora, se o desempenho profissional pode ser gerador da evolução do professor, o portefólio evidencia esse percurso evolutivo que deve ser visível para o avaliador.

O *teaching portefólio* enquanto instrumento promotor do crescimento profissional docente, possibilita um estudo mais aprofundado num contexto que tem sido pouco explorado em investigações no âmbito do desenvolvimento profissional.

Gomes (2006) considera que, apesar de uma utilização ainda restrita em muitos domínios educacionais e escolares, este instrumento é visto, no campo da educação, por professores e investigadores como uma estratégia que promove as aprendizagens, como instrumento de avaliação e ainda como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores. No entanto, Barret (2005) (citada em Gomes, 2006) reconhece a existência de lacunas na investigação empírica sobre o uso de portefólios na educação quer com alunos, quer com professores, uma vez que são múltiplos os propósitos do seu desenvolvimento e em contextos de aplicação muito diversos.

Sobre a construção de portefólios no campo da educação, Moreira (2010) considera que estes apresentam um elevado potencial como ferramenta para a autoavaliação e a autorreflexão, visto que conduzem à melhoria do exercício da docência, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos, promovendo o crescimento pessoal e profissional do professor. Ainda de acordo com esta autora, este

instrumento tem por finalidades fundamentais a formação e a avaliação, segundo uma lógica reflexiva e investigativa da prática docente do sujeito que o constrói.

Os novos recursos disponíveis, bem como as novas competências exigidas pela sociedade da informação e comunicação, têm conduzido o desenvolvimento de experiências e práticas pedagógicas suportadas na construção de portefólios digitais. Esta evolução tecnológica na área da Internet levou-nos, por um lado, a abandonar a prática dos portefólios em suportes de papel e digital (*e-portefólios*) e a explorar os *webfolios*, mais interactivos, dinâmicos, apelativos e, sobretudo, disponíveis *online*.

O estudo a que nos reportamos neste texto desenvolveu-se com professores em exercício com funções letivas em diferentes escolas, que implementaram o instrumento desenvolvido, o *webfolio* reflexivo, ao longo de um ano letivo como estratégia ativa na sua evolução pessoal e profissional.

## 2.1 Da teoria à prática

O objeto deste estudo centrou-se na contribuição da investigação, num plano real de utilização de *webfolios* reflexivos em contexto de desempenho docente e enquanto estratégia de trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Acompanhando a evolução das tecnologias da informação e comunicação na Web, no seguimento do vertiginoso crescimento das aplicações desenvolvidas para a Internet, incluímos no projeto um fator inovador relativamente ao instrumento usado na investigação e que se manifestou na sua implementação *online*.

A investigação foi de natureza qualitativa, centrada no processo em si, mediante um estudo de caso, analisando o contributo efetivo dos *webfolios* reflexivos no campo do desenvolvimento profissional.

Estruturámos o trabalho em torno de dois eixos. O primeiro, ligado à caracterização da profissionalidade docente, focou áreas como a prática reflexiva, o desenvolvimento profissional, a avaliação de desempenho docente, sem esquecer o enquadramento no referencial legal que define o perfil de desempenho dos professores. O segundo, de carácter mais prático,

versou sobre a área técnica subjacente ao instrumento desenvolvido e implementado no estudo em questão, o *webfolio* reflexivo ao serviço do desenvolvimento profissional. Começámos pelos portefólios e a sua aplicação no ensino, numa perspetiva evolutiva da sua abrangência em diferentes níveis, chegando aos estudos já iniciados no âmbito dos *e-portefólios* e alguns mais recentes com *webfolios*.

Partilhamos a ideia de Moreira (2010) que considera que o desenvolvimento profissional exige que a teoria e prática se interliguem, fundamentando o exercício da docência que se reconstrói ao longo de toda a carreira.

As transformações da prática docente impõem o recurso a dispositivos que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interacção teoria-prática que propiciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados, e como fazer para os aperfeiçoar. (Moreira, 2010)

A autora acrescenta ainda que esta atitude de questionamento posta em evidência no texto é baseada em referentes teóricos e numa vontade de conhecer e melhorar o desempenho, dominando as metodologias adequadas. De igual modo, frisa que o portefólio é reconhecido pela tutela como instrumento que evidencia *o desempenho dos profissionais no exercício da docência e como dispositivo potenciador do desenvolvimento profissional*.

Não obstante, ainda que seja notório o aumento dos estudos investigativos nesta área, não encontramos o mesmo interesse nem nas escolas nem junto dos professores que, na sua larga maioria, manifestam um distanciamento e desconhecimento desta estratégia de trabalho. Por outro lado, a evolução visível na compreensão do processo de aprender a ensinar tem conduzido à modificação do conceito de desenvolvimento profissional docente nos últimos anos.

Assim se entende, quer pelas abordagens conceptuais mais antigas, quer pelas mais recentes, que o desenvolvimento profissional enquanto processo ocorre em contexto natural, o local de trabalho do docente, de forma individual ou colectiva, por experientiação formal e informal. (Moreira & Ferreira, 2010)

O professor emergente é portador de um saber profissional que lhe permite atuar em sistemas plurais e complexos, institucionais, sociais e socioculturais. Tem intervenção crítica na medida em que favorece aprendizagens e orienta comunidades. Como referimos anteriormente é um profissional reflexivo pois tem conhecimento de si, dos saberes, dos valores, dos contextos e exerce uma prática de questionamento continuado.

**ILUSTRAÇÃO I** - Processo interativo e dinâmico de desenvolvimento profissional



O investimento no desenvolvimento pessoal e profissional é uma prioridade e demonstra um percurso em constante evolução, como o evidencia a ilustração 1, num processo interativo e dinâmico.

Em *lactu sensu*, a definição de desenvolvimento profissional incide na evolução das competências ou conhecimentos para se obter sucesso numa profissão específica, especialmente através da educação continuada.

“O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade.” (Day, 2001)

O contexto referido anteriormente remete-nos para a imagem do professor que assume um papel ativo na instituição em que se insere implementando práticas de dimensão coletiva, e onde constrói o seu saber profissional, bem como a sua identidade pessoal.

**ILUSTRAÇÃO II** – Articulação da formação no contexto pessoal e profissional do professor

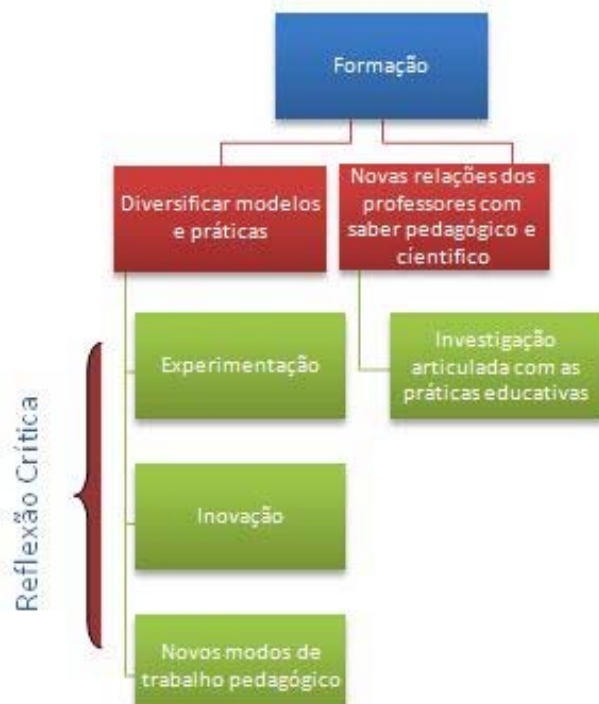


Marcelo García afirma que um dos modelos de desenvolvimento profissional tem por base a reflexão, o apoio profissional e a supervisão, encarando a primeira como estratégia que visa permitir aos professores conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente. Ao observar-se, o professor ganha maior auto-consciência pessoal e profissional. (Marcelo García, 1999)

Zeichner (1993), retomando de Dewey uma definição de ação reflexiva, afirma ser necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação. Segundo Schön (1983, 1991) este tipo de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor.

A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Este conhecimento é analítico e acontece quando o professor analisa o ensino e a aprendizagem em retrospectiva, reconstruindo sentimentos e ações.

## ILUSTRAÇÃO III - Modelos de formação baseados na reflexão crítica



O pensamento e as práticas reflexivas sobre si mesmo permitem ao docente ter continuidade na evolução, atendendo às mudanças sociais no contexto em que desenvolve o seu trabalho, a escola. Uma escola reflexiva pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e sociocultural.

A formação de professores é uma área de conhecimento e de investigação que se deve centrar no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, com investimento no auto-desenvolvimento reflexivo tornando-o mais capaz na resolução de problemas profissionais.

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”. Michael Fullan (1993)

Zeichner (1993) é um dos impulsionadores da prática reflexiva, na conceção de que a formação implica a construção e produção de conhecimento científico e pedagógico. Foram vários os trabalhos e estudos realizados neste âmbito, com a mesma perspetiva, por vários autores como Schön (1983), Shulman (1986), Kemmis (1989), Marcelo (1992), Zeichner (1993), Alarcão & Sá Chaves (1994) (citados em Costa, 2000) entre muitos outros.

A reflexão contextualizada é pois uma estratégia de conhecimento profissional do professor que se constrói com base na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática. A ação do professor na sala de aula face às complexidades que surjam desenvolve neste uma inteligência prática para resolução de problemas. (Infante, Silva, & Alarcão, 1996)

Assim, na esteira de Fernandes (2006) entendemos o *teaching portfolio* como uma coleção de materiais representativos do trabalho do professor acerca da sua eficácia. Inclui múltiplas perspetivas e participações de outros atores no processo como colegas ou alunos, numa perspetiva que evidencia o desenvolvimento da prática pedagógica ao longo de um período temporal. (Fernandes, 2006)

Distingam-se desde já os conceitos de portefólio do mero dossier, segundo Martins e Santos (2009), atendendo aos aspetos subjacentes ao seu desenvolvimento: (i) é resultado de um processo de seleção e reflexão e não simplesmente de acumulação de documentos; (ii) a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico que subentende (Nunes & Moreira, 2005); e (iii) o carácter continuado que a sua construção deve assumir (Santos, 2005).

Nesta perspetiva, urge analisar a utilização do instrumento reflexivo capaz de agregar os aspetos referidos, englobando-os num processo de autorreflexão sobre a atividade pedagógica. Os portefólios reflexivos são em simultâneo processo e produto, com funções de regulação mas também certificação.

Nesta perspetiva e dinâmica, o portefólio facilita a avaliação colaborativa ou partilhada, bem como o estabelecimento dos objetivos pessoais, definidos quer individualmente quer por acordo colaborativo.

O portefólio reflexivo é compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e heteroavaliação, nas funções simultâneas de estruturação e revelação dos processos de desenvolvimento profissional.

A característica mais importante do portefólio de ensino é a narrativa de autoavaliação do professor, que ilumina ambos os lados do processo ensino-aprendizagem. O ensaio reflexivo, portanto, reflete os princípios da seleção e as bases filosóficas do material didático aparente (Stanford University's Newsletter on Teaching, 1996)

Na atual e complexa sociedade em que vivemos, passamos rapidamente de uma era social da *Informação* para uma denominada "*Sociedade do Conhecimento*" (Hargreaves, 2003), para a qual contribuíram fundamentalmente a Ciência e a Tecnologia. A globalização mundial é um processo incontornável e comprometido com o avanço científico e tecnológico que alterou igualmente o nosso quotidiano. O contexto escolar não escapou a este "salto" tecnológico e impôs novas competências tecnológicas a todos os actores envolvidos na comunidade educativa, suscitando experiências e práticas pedagógicas baseadas nos novos recursos disponíveis.

As ferramentas de desenvolvimento para a Web tiveram as suas repercussões na construção de portefólios em educação com algum impacto, o que permitiu uma grande evolução no âmbito da sua elaboração, aplicação e partilha.

Um *e-portefólio* é mais do que uma nova expressão do portefólio de formato tradicional para o formato digital, pois não só otimiza várias áreas no seu desenvolvimento, mas também desenvolve nos intervenientes diversas competências em tecnologias de comunicação digitais. Não devemos deixar de referir a possibilidade de inclusão de formatos mais diversificados<sup>1</sup> de documentos nos portefólios digitais, capazes de imprimir interação e dinamismo aos mesmos.

Os *webfolios* distinguem-se dos *e-portefólio* pelo facto de estarem online e portanto estes últimos constituem-se logo à partida como produto disponível e atualizável face a um suporte digital como por exemplo os

CD-ROM, potenciando de forma muito eficiente a visibilidade dos conteúdos, os acessos simultâneos, a obtenção de feedback mais frequente e rapidamente. A interação facilita o desenvolvimento colaborativo dos portefólios, baseado numa constante troca de ideias entre o autor e aqueles a quem permite o acesso e a partilha.

Existe uma acentuada tendência, preconizada em vários documentos europeus em matéria de educação/formação, para a criação de portefólios digitais em rede. Para além da possibilidade de uma abordagem multimédia, permite adotar uma estrutura hipermediática na organização da informação com recurso a hiperligações internas, entre diferentes documentos ou mensagens dos portefólios, ou externas para recursos disponíveis na *Web*. Outra das vantagens mais relevantes consiste na possível colocação de contributos de outros sujeitos que não o autor principal do portefólio, permitindo a colocação de comentários e contributos que apoiam uma construção crítica e colaborativa do portefólio (Gomes, 2006).

### 3. WEBFOLIOS REFLEXIVOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O NOSSO ESTUDO

#### 3.1 Abordagem metodológica

No estudo apresentado, interessou-nos a análise das interações dos sujeitos de investigação com o mundo objetivo que as rodeia, sem as dissociar da subjetividade de cada um.

Numa tentativa de desocultação do significado dessas interações, optámos por uma abordagem do tipo qualitativo por a considerarmos adequada ao objeto de estudo: a implementação de *webfolios* reflexivos, repletos de evidências e reflexões/narrativas que consideramos serem contributo para o desenvolvimento profissional.

Procurámos entender de que forma uma estratégia específica de intervenção no desempenho docente, a construção de um *webfolio* reflexivo, ou seja, um trabalho de natureza descritiva e interpretativa,

<sup>1</sup> A inclusão, por exemplo, de documentos áudio ou vídeo, entre outros.

contextualizado e centrado na compreensão do processo em si, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Este trabalho de investigação definiu-se como um estudo de caso de tipo intrínseco, pois debruçou-se sobre uma situação particular, mas também de tipo instrumental uma vez que pretende teorizar sobre o desenvolvimento profissional de professores, aprofundando o conhecimento acerca do uso de uma estratégia inovadora no contexto do desempenho docente.

A recolha de dados foi sistemática e combinou múltiplos instrumentos como as entrevistas, a análise dos conteúdos e reflexões incluídas nos *webfolios*, bem como as notas da investigadora. Este procedimento pareceu-nos indispensável uma vez que, e de acordo com Creswell, 1998; Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores e Gimenez, 1996 (citados em Coutinho, 2008) é comum a combinação de diversas técnicas de instrumentos, para enriquecer o conhecimento do caso em estudo.

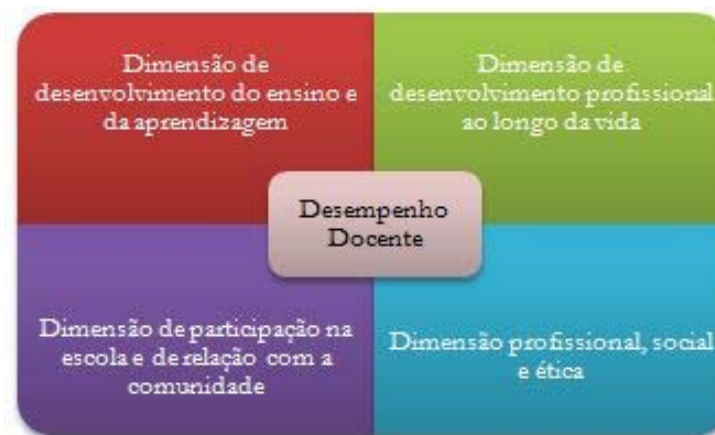
Uma apreciação cuidada dos dados recolhidos através da análise de conteúdo dos *webfolios* constituiu a base para a discussão dos resultados que teve em vista concluir sobre o seu contributo (efetivo ou não) para o desenvolvimento profissional de professores. De igual modo, a análise da estrutura e conteúdo resultantes da aplicação do instrumento, através das entrevistas aos participantes, permitiu também a sua validação.

Este estudo desenvolveu-se num campo de análise circunscrito a um grupo de participantes, que desenvolvem as suas ações no seu contexto natural de ensino e de aprendizagem formal, as escolas públicas, com diferentes anos de experiência. A interpretação da ação profissional que realizámos é referenciada às dimensões da profissão docente que englobam: (a) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (b) a participação na escola e relação com a comunidade; (c) o desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida; (d) a vertente profissional e ética, conforme o anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

De acordo com as opções metodológicas do estudo desenvolvido, ou seja, numa perspetiva qualitativa de investigação, as fontes de informação escolhidas assentaram na análise documental, entrevistas e análise do conteúdo dos *webfolios* desenvolvidos.

Recorremos àquela que, segundo Bardin (1995), é a mais antiga, e na prática a mais utilizada técnica de análise de conteúdo: a análise por categorias, procedendo-se à segmentação em unidades de sentido, significações manifestas que constituíram reagrupamentos analógicos. A definição de categorias e dimensões de análise foi, neste estudo, consonante com o quadro teórico da investigação, com os normativos legais e com o procedimento enunciado no parágrafo anterior. Este pressuposto determinou que, na construção de um referencial teórico de suporte à investigação, se mobilizassem quadros de enquadramento legal em plena articulação com os domínios de competências reconhecidos como prioritários na formação contínua de professores.

**ILUSTRAÇÃO 4** – Domínios de competências que integram o perfil de desempenho docente.



### 3.2 O instrumento desenvolvido e sua implementação

O avanço tecnológico e a emergência de aplicações para a Web reorientam tendências e transformam as competências necessárias quer para alunos quer para professores. Também nós quisemos responder ao desafio do domínio da informação, pois acreditámos que, para além de poder, dá competitividade a quem a detém.

Recorremos à Web 2.0 apoiando-nos nas suas características mais relevantes como o facto de o utilizador ser simultaneamente consumidor e produtor de informação, bem como permitir o acesso a ferramentas e possibilidades ilimitadas. De igual modo, as ferramentas da Web 2.0 têm sucesso junto dos utilizadores sem grandes conhecimentos de informática que, desta forma, conseguem criar e editar facilmente páginas online e utilizar vários recursos abandonando a dependência dos meios físicos de armazenamento de dados.

Coutinho e Bottentuit (2008) afirmam que, através das ferramentas que são disponibilizadas, o utilizador consegue manter a sua informação online publicamente acessível, aumentando assim a sua divulgação, ou restringindo-a a alguns utilizadores, se privilegiar a segurança dos dados.

Greenhow (2007) (citado em Bottentuit Junior & Coutinho, 2008) realça o principal objetivo da Web 2.0, o de tornar a Web num ambiente social, acessível a todos, onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com as suas necessidades.

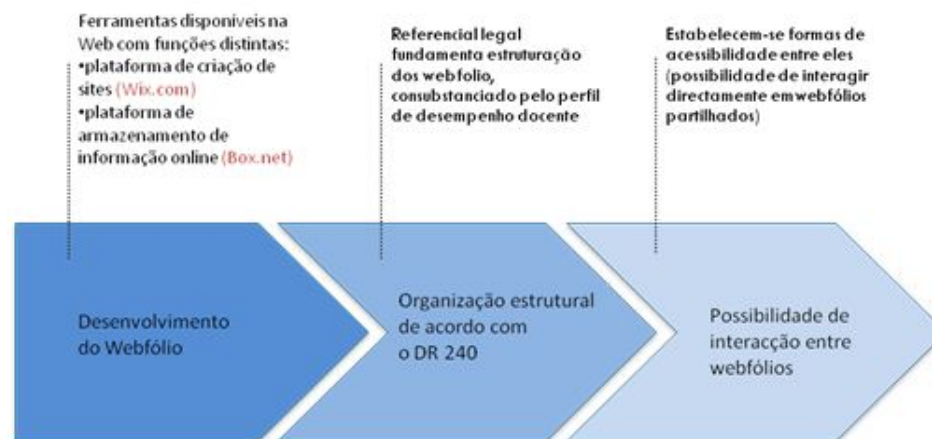
Para estes autores, a Web de hoje já não é só uma ferramenta de procura de informação, ou de leitura, mas, como diz Anderson (2007) (citado em Bottentuit Junior & Coutinho, 2008), passou a uma fase, a da escrita, mais social e participativa. Defendem ainda que o investimento em estratégias de ensino e aprendizagem colaborativa deve ser feito explorando o potencial e as capacidades da nova geração de Internet.

No caso de Portugal, à semelhança do que se tem verificado noutros países, este potencial educativo das ferramentas da Web 2.0 tem sido objeto de investigação, mas usado sobretudo em blogs, wikis e podcasts, enquanto os estudos virados para a exploração pedagógica de outras ferramentas são escassos. A aplicação em contexto educativo destas ferramentas pode abranger diferentes níveis e finalidades complementares como sendo: (a) fontes de informação; (b) ferramentas de escrita colaborativa; (c) divulgação de trabalhos; (d) processos de tutoria a formação à distância; (e) criação de repositórios de sites; (f) portefólio digital. (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008)

Neste âmbito surge a noção/conceito de *webfolio*, aplicado ao contexto escolar mas por outros atores, os professores, como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento da sua profissionalidade. Os *webfolios* devem ser implementados em todos os seus níveis de maturação, para que se consigam tornar autênticos instrumentos de certificação, avaliação e reflexão, não esquecendo a sua complexidade e exigência processual. A recolha dos dados para posterior síntese e análise deve abarcar diferentes fontes e recursos materiais e humanos, num trabalho colaborativo essencial para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Reis, 2006).

A metodologia de investigação contemplou diferentes fases que implicaram inicialmente a construção de um instrumento, o *webfolio*, a sua aplicação por parte de um grupo de professores e posteriormente a análise do seu conteúdo e da repercussão que teve no seu desenvolvimento profissional. O instrumento desenvolvido envolveu duas ferramentas disponíveis na Web com funções distintas: uma plataforma de criação de sites e uma plataforma de armazenamento de informação online.

ILUSTRAÇÃO 5 – Conceptualização dos webfolios desenvolvidos





A implementação dos *webfolios* pelos sujeitos de investigação incluiu a criação individual de duas áreas online: o site na Wix<sup>2</sup> e a estrutura de pastas na Box<sup>3</sup>.

A construção deste *webfolio* teve como pressupostos: a exploração criativa da apresentação dos conteúdos, a relevância do conteúdo, a usabilidade e navegação, organização da informação, a valorização de gráficos, a possibilidade de partilha e colaboração direta, a interação e espaço para a reflexão.

Trata-se de um instrumento de fácil acessibilidade pois apenas requer uma ligação à Internet, possibilitando a sua apresentação em qualquer contexto e em qualquer momento, com todas as vantagens que tal implica, nomeadamente mostra-se como fonte de recursos e/ou evidências de diferentes tipos.

A ilustração 6 evidencia o processo de desenvolvimento do instrumento, focando a articulação entre as ferramentas utilizadas sem esquecer a indução da reflexão.

ILUSTRAÇÃO VI - Desenvolvimento dos instrumentos de estudo



Uma vez criadas e mantidas pelos participantes no estudo, as áreas foram interligadas de modo a proporcionarem a plena interação entre a investigadora e cada participante. Assim, o facto de estarem online permitiu uma grande acessibilidade, facilitadora do processo de

acompanhamento, bem como o de análise dos materiais dos diferentes *webfolios*.

ILUSTRAÇÃO VII – Ferramentas de desenvolvimento dos *webfolios*



#### 4. O CONTEÚDO DOS WEBFOLIOS

Os *webfolios* foram elaborados ao longo do ano lectivo 2009/2010, em contexto natural, apresentando-se de um modo experiencial. As entrevistas às participantes foram semi-estruturadas, dando lugar a respostas abertas que requereram uma interpretação mais contextualizada, procurando assim, e conforme Bardin (1979), o “*enriquecimento da leitura*” dos dados por referências teóricas que confirmassem ou infirmassem as evidências recolhidas, tentando ultrapassar com esta técnica as “*incertezas*” deste tipo de abordagem.

Assegurámos as diferentes perspetivas das participantes no estudo, utilizando diferentes fontes de evidências na triangulação de dados,

<sup>2</sup> <http://pt.wix.com/>

<sup>3</sup> <http://www.box.com/>

procurando responder à questão de partida e atendendo aos objetivos definidos.

Relativamente à construção dos *webfolios* reflexivos, de modo partilhado com a investigadora, estes apresentaram-se como compilações dos seus autores numa perspetiva personalizada do seu desempenho ao longo do ano em que, tal como Alarcão (2003) refere, procederam a uma seleção consciente e organizada, sublinhando os aspetos que consideraram mais relevantes. Neste âmbito, o princípio de singularidade defendido por Sá-Chaves (2000) (citada em Oliveira e Silva, 2006) é amplamente espelhado quer nas evidências dos diferentes *webfolios* quer nas respostas das participantes quando questionadas sobre o reconhecimento do seu envolvimento pessoal no processo.

“Como um diálogo do indivíduo consigo próprio, como uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem.” (Sá-Chaves, 2005)

Numa clara demonstração do princípio da auto-implicação, as participantes no estudo fizeram questão de se apropriar do seu espaço *online* ajustando-o às suas características pessoais e organizacionais. Não deixaram de evidenciar uma preocupação formal com a apresentação com vista à partilha do seu *webfolio* com outrem, encarando-o, em concordância com Silva, Cruz, Reis, Nunes e Lima (2008a), como um meio de comunicação com os outros onde apresentaram o seu percurso e com o qual se identificaram plenamente, assumindo assim o princípio de Pessoalidade, estritamente ligado à dimensão pessoal de cada participante.

Tal como já referimos acima, as participantes mantiveram nos seus *webfolios* todos os materiais desenvolvidos, não se circunscrevendo à apresentação dos melhores. Ao incluírem também aqueles que evidenciam a sua evolução, revelam uma ligação da sua ação prática com os seus referentes teóricos, enquadrando-se assim no princípio da Consciencialização.

Quanto à pretensão de identificar dificuldades e elementos facilitadores do exercício da prática reflexiva, as participantes no estudo foram capazes de analisar experiências formativas nos diferentes contextos, assumindo-se como sujeitos reflexivos e inovadores, imagem defendida por Medina e Domínguez (1989) (citados em García, 1999), responsáveis

pela sua aprendizagem pessoal e profissional. Encontrámos também indicadores de algumas das condutas implícitas que, como Silva, Cruz, Reis e Lima (2008a) referem, emergem num modelo de pensamento reflexivo que questiona a ação do professor relativamente ao fundamento das suas decisões, à observação das suas ações, aos valores e crenças que transmite, à reflexão crítica sobre a sua prática profissional.

Identificámos nos *webfolios* diferentes tipos de conhecimento na ação e sobre a ação que, de acordo com Schön (1983, 1991), enquanto processo dinâmico conduz os sujeitos a uma reformulação da sua prática letiva, ou seja, tem implicações diretas no processo educativo, como nos foi dado constatar nas evidências recolhidas. Esta significativa repercussão na sua prática letiva da reconstrução do conhecimento sobre o seu desempenho permitiu-nos concluir que as participantes no estudo revelam as características associadas ao professor reflexivo, perspetivadas por Korthagen e Wubbes (2001) (citados em Ponte, 2003). Com efeito, todas as participantes: (a) valorizam a reflexão sobre a sua ação; (b) questionam as suas práticas; (c) identificam aspetos a melhorar; (d) analisam as suas relações. Corroborando as opiniões de Silva (2000) e de Marcelo García (1999) que vêem na reflexão uma estratégia que permite ao docente uma maior auto-consciência pessoal e profissional, as participantes no estudo reconheceram que a reflexão sobre a sua profissionalidade foi fator estruturante das suas práticas e de igual modo do seu desenvolvimento profissional.

Ora, pela análise dos resultados, pudemos identificar como elementos facilitadores da implementação do *webfolio* a boa adaptação ao instrumento que foi desenvolvido com base numa filosofia de interação amigável, de acordo com as competências técnicas reconhecidas no grupo de participantes e consideradas de âmbito geral. Também verificámos que as participantes no estudo consideraram que o tempo despendido na elaboração dos seus *webfolios* se traduziu num investimento pessoal e profissional, ao longo do qual cada uma se implicou ativamente num processo de formação e desenvolvimento. Já como obstáculos referiram, no entanto, que a falta de tempo foi a principal condicionante que afetou a manutenção da informação e respetivas reflexões críticas. Também consideraram que a necessidade de aceder à Internet, uma vez que os

instrumentos são criados e mantidos online poderá vir a constituir uma limitação.

A prioridade no estudo efetuado, constituindo-se um aspeto fundamental a ter em conta na resposta à problemática inicial foi, sem dúvida, analisar o contributo desta experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores envolvidos. Encaramos, concordando com Silva, Cruz, Reis, Nunes e Lima (2008b), o *webfolio* como um processo complexo, desenvolvido num contexto autêntico ao longo do tempo e com implicações no que concerne à tomada de decisões, enquanto forma de auto-avaliação e reflexão/provocação. Esta é também a visão das participantes que consideraram os efeitos diretos da construção reflexiva do *webfolio* como marcantes de uma mudança significativa na sua postura profissional com implicações diretas no seu desempenho. A visão de Nóvoa (1992) sobre o processo contínuo de aprendizagem pessoal e profissional é confirmada pelas participantes que o valorizam, procurando o domínio adequado do conhecimento científico na sua área através de uma perspetiva crítico-reflexiva que as orienta no enriquecimento das suas competências. O investimento de cada participante na construção da sua profissionalidade, identificado na dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, vai ao encontro da perspetiva de Day (2001), quando defende a implicação ativa dos professores nas decisões que concernem à sua própria aprendizagem. Esta atitude relativa à formação denota concordância com Formosinho (2000), uma vez que este autor a vê como o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes inerentes à profissão docente. Para além desta postura face à sua formação, as participantes assumem que a sistematização da reflexão e seleção do material dos seus *webfolios* induziu uma reconstrução do conhecimento de cada uma sobre o seu desempenho o que, por sua vez, determinou um amadurecimento/crescimento profissional. Esta reflexão sistemática torna evidente o princípio da Continuidade da formação presente na reflexão continuada, como processo inacabado de contínua emergência de nova informação e de novo conhecimento.

Pudemos observar outro aspeto que, segundo Day (2001), não se pode desligar do desenvolvimento do professor e que se refere ao desenvolvimento organizacional da escola, traduzido pelas participantes na

implementação de práticas coletivas, na construção do seu saber. Corroborando ainda a opinião de Alarcão (2003), as participantes no estudo mostram que as suas atuações implicam a (re)construção da sua identidade pessoal, uma vez que esta forma participada de pensar a sua escola representa um enriquecimento e uma maior qualificação.

As relações que estabelecem, em função do contexto temporal e sociocultural das escolas onde lecionam, revelam pensamento e práticas reflexivas sobre o seu desempenho, permitindo-lhes acompanharem as rápidas e profundas mudanças sociais. Na sua maioria, os conteúdos dos vários *webfolios* apresentam evidências referentes às atitudes das professoras participantes, às relações interpessoais que estabelecem e a outras competências que contribuem não só para o sucesso das suas práticas letivas, mas também para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos *webfolios reflexivos* neste estudo evidenciou o valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional do docente. As operações de introspecção e de reflexão sobre a realidade envolvente revelaram-se estratégias de sucesso na reavaliação de processos e implementação de melhorias. Este processo, designado por Dewey (1910) (citado em Ponte, 2003) de reelaboração mental, é tão mais rico quanto mais conhecimentos e experiências tiver o sujeito que o desenvolve e sucede ao ato reflexivo que leva ao questionamento e à procura de soluções lógicas e racionais para os problemas.

Conseguimos perceber ainda que o pensamento e as práticas reflexivas sobre si mesmo permitem ao docente ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais no contexto em que desenvolve o seu trabalho: a escola.

Revemos também a versatilidade e a grande riqueza do *webfolio* quando *permite pensar e repensar, ler e reler, abrir e fechar horizontes e*

*recomeçar sempre de novo*, já reconhecida por Oliveira e Silva (2006) em relação aos portefólios.

Foram notórias e significativas as repercussões da construção dos *webfolios* na prática letiva. Fruto da reconstrução do conhecimento de cada sujeito sobre o seu desempenho nas diferentes vertentes e na sequência de uma análise reflexiva sistematizada da sua ação, questionando-a continuamente, a reflexão conduziu à mudança. Korthagen e Wubbes (2001) (citados em Ponte, 2003) consideram que esta atitude permite a identificação dos aspetos a melhorar, atitude que, para as participantes, conjugada com a reflexão escrita sistemática, constituiu uma mudança na forma de perspetivarem a sua profissionalidade.

Também a própria seleção e organização de materiais a incluir nos *webfolios* suscita a reflexão sobre o que se produz e induz o processo de reflexão sistemática.

A articulação entre as práticas educativas e a mobilização de saberes pertinentes preconizada por Hameline (1991), conducente à experimentação e inovação no âmbito do trabalho pedagógico, emerge neste estudo como consequência da aprendizagem colaborativa, factor considerado facilitador e enriquecedor no universo de trabalho dos docentes.

Neste contexto, utilizaram-se ferramentas tecnológicas no desenvolvimento dos *webfolios*, explorando o potencial e as capacidades da Internet ao serviço do trabalho colaborativo, numa clara anuência com a perspectiva de Bottentuit Junior & Coutinho (2008). A construção solidária de saberes encontra espaço no desenvolvimento e implementação dos *webfolios*, uma vez que estes instrumentos se inserem em ambiente virtual, circunstância considerada relevante por autores como Barret e Tosh.

Os *webfolios* desenvolvidos sustentam as afirmações de Sá-Chaves (2000) (citada em Oliveira e Silva, 2006) sobre o facto de constituírem criações pessoais e singulares, fruto do entendimento do mundo por cada indivíduo, implicando a autorreflexão e a compreensão dos conceitos, abrindo espaço à criatividade, à pessoalidade e à individualidade de cada um. Ainda segundo esta autora, esta é ainda uma modalidade de aprendizagem que objetiva a autonomia progressiva, para além de permitir também a criação de uma matriz diferenciada para cada contexto ou situação.

Considerando que o isolamento dos professores é identificado como um dos factores impeditivos do seu desenvolvimento profissional, porque não estender as experiências com a construção de *webfolios* num contexto de trabalho colaborativo, criando uma comunidade de aprendentes, como defendido por Wagenen e Hibbard (1998) (citada em Moura, 2000), tornando-os investigadores das suas próprias práticas?

Dando continuidade a esta investigação, faria todo o sentido investir em estudos centrados no desenvolvimento de uma cultura de partilha e cooperação entre professores na assunção de um papel ativo por parte destes enquanto profissionais que, de acordo com Zeichner (1993), ultrapassam a mera execução técnica e envolvem-se em processos de investigação-ação.

Outro tema suscetível de constituir matéria de futuras investigações é a contribuição que o desenvolvimento de *webfolios* reflexivos poderá trazer a uma nova abordagem da avaliação dos professores. Na medida em que contribui para uma reflexão na ação e sobre esta, o *webfolio* impele o professor a tomar consciência das suas potencialidades e limitações o que, na perspetiva de Schön (1983), estrutura a sua auto-avaliação e ajuda a projetar futuras mudanças. Sabendo-se que este instrumento representa um mecanismo capaz de conseguir contextualizar os processos de ensino e aprendizagem, seria de toda a pertinência, no contexto atual da avaliação de desempenho da atividade docente, proceder a um estudo que permitisse patentear a sua capacidade de potenciar / incentivar a auto-avaliação através dos processos reflexivos em que envolve os professores.

Os contributos evidenciados ao longo do desenvolvimento do instrumento corresponderam a uma efetiva apropriação do mesmo e de uma implicação clara das participantes neste processo de prática reflexiva, com uma autonomia progressiva na sistematização do seu auto-conhecimento na ação.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE.
- Bardin, L. (1991). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bottentuit Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (2008). O Uso do Google Pages como Portefólio Digital. *Prisma.com n° 6*, pp. 141-157.
- Costa, A. M. (Agosto de 2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, p. 96.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (13 de 07 de 2006). O Teaching Portfolio como estratégia de desenvolvimento e avaliação dos docentes. Braga, Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. *VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Luso-Brasileiro)*. Braga: Universidade do Minho.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódio de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 153-167). Porto: Porto Editora.
- Hameline, D. (1991). O educador e a ação sensata. In: Nóvoa, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Teaching in the Knowledge Society – Education in the age of insecurity*. Teachers College Press, New York
- Martins, C., & Santos, L. (Outubro de 2009). *Textos de Outubro 2009*. Obtido em 30 de Janeiro de 2010, de Instituto de Educação- Universidade de Lisboa: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Texto de Outubro2009/SPCE\\_2008\\_Martins&Santos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Texto%20de%20Outubro2009/SPCE_2008_Martins&Santos.pdf)
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J., & Ferreira, M. J. (2010). Os *webfolios* como contributo para o desenvolvimento profissional docente e como dispositivo de avaliação. *Revista Electrónica de Ciências da Terra*. Porto: Universidade do Minho.
- Moura, R. M. (s.d.). As novas tecnologias no desenvolvimento profissional do professor. Obtido de <http://anapet.no.sapo.pt/documentos/Asnovaprofessor.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira e Silva, N. M. (2006). *O portfolio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Obtido em 14 de Março de 2010, de SinBad, Sistema Integrado para Bibliotecas e Arquivos Digitais: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2007000187>
- Ponte, J. P. (2003). *Reflexão e prática reflexiva*. [online] Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/slides/reflexao.ppt>, e obtido em 20 Fevereiro de 2010.

- Reis, M. I. (2006). *Webfolios – instrumentos de avaliação autêntica*. Braga, Minho, Portugal.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade, ano XXI*.
- Silva, A., Cruz, I., Reis, I., Nunes, J., & Lima, R. (2008a). Autoavaliação: processo e instrumentos. *A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional*. Lisboa, Portugal: DGRHE.
- Silva, A., Cruz, I., Reis, I., Nunes, J., & Lima, R. (2008b). *O Portefólio Profissional, definição e usos do portefólio*. Lisboa, Portugal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.

**Abstract:** Increasing technological development commands the adaptation of strategies for training teachers, introducing different devices that demonstrate the interaction between theory and practice, as tools for achieving a professional upgrade. The potentiality of the information technology for the development of teaching portfolios alters their design and development, enlarging the scope of this tool. Combining Web 2.0 technology with the process of building reflective portfolios, when teachers assume the leading role playing an active and independent part, we have designed the reflective webfolio. This tool provides the teacher with a space to reflect about his/her practices and thus enhance both his personal and professional development.

In this context, the present study aimed at assessing the actual contributions of using this tool as a strategy for lifelong learning based on systematic reflective practice leading to the professional development of teachers. The analysis and discussion of the results have showed that the assumptions pointed out by the theoretical references are confirmed. Actually, the reflective webfolio has been proved as a strategy for teacher's professional knowledge inducing a systematic reflective practice leading to self-knowledge, supporting the (re) construction of their conceptions and having an impact on their acts.

**Keywords:** Reflective webfolio, reflective practice, professional development, self-education.

**Texto:**

- Submetido: setembro de 2011.
- Aprovado: novembro de 2011.

**Para citar este artigo:**

Moreira, J. R., & Ferreira, M. J. (2011). *Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor*. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 61-75 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.