

## **Portefólios reflexivos: potencialidades e limitações no contexto de uma oficina de formação**

## **Reflective portfolios: potentialities and limitations in the context of a teachers' workshop**

Alexandra P. Carneiro<sup>1</sup>, 0000-0002-3995-7489, José Matias Alves<sup>1</sup>, 0000-0002-9490-9957  
alxcarneiro@gmail.com, jalves@ucp.pt

<sup>1</sup> *Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal*

### **Resumo**

A formação contínua proporciona, pelo menos no plano teórico, momentos essenciais para que cada professor se sinta apoiado na procura constante por um ensino de mais qualidade. Mas como é conceber e preparar uma ação de formação que tenha este propósito? Neste texto narramos o processo ideográfico de configurar e intencionalizar o uso do portefólio reflexivo no quadro da criação de uma ação de formação contínua em modalidade de oficina. Considerado à partida como instrumento de questionamento epistemológico, o portefólio assume dupla dinâmica: (1) enquanto estrutura que está a ser concebida, com potencialidades e limitações intrínsecas; e (2) quando proposto aos professores como instrumento de avaliação a realizar na oficina de formação possibilita a (auto)observação do formador, iluminando as (suas) incertezas, o desconhecido e a complexidade que é o trabalho pedagógico. A metodologia autobiográfica, com base na revisão narrativa da literatura sobre portefólios, é usada para descrever os desafios relativos às configurações conjeturadas até à estrutura definitiva, numa dinâmica de reflexão para a ação. A escrita autobiográfica emerge aqui como: (1) processo de autocompreensão para a consolidação do objeto de investigação - uso de portefólio em contexto de formação; e (2) como método de pesquisa sobre o investigador que regista a autodescoberta e consciência de si mesmo. Conclui-se que, mesmo de forma mediada, o portefólio exige a integração sistemática da reflexão favorecendo a metacognição da ação docente, servindo de referência metodológica e ética para ajudar a decidir como devemos agir em situações imprevisíveis.

**Palavras-chave:** portefólio, reflexão, formação, aprendizagem autobiográfica.

### **Abstract**

Ongoing training provides, at least at a theoretical level, essential moments for each teacher to feel supported in the constant search for higher quality teaching. But what is it like to conceive and prepare a training course with this purpose? In this paper we narrate the ideographic process of configuring and intentionalizing the use of the reflective portfolio in the framework of the creation of an ongoing training in workshop mode. Considered from the start as an instrument of epistemological questioning, the portfolio assumes a double dynamic: (1) as a structure that is being designed, with intrinsic potentialities and limitations; and (2) when proposed to teachers as an evaluation instrument to be used in the

training workshop, it enables the (self)observation of the trainer, shedding light on (his/her) uncertainties, the unknown and the complexity of pedagogical work. The autobiographical methodology, based on the narrative literature' review on portfolios, is used to describe the challenges concerning the conjectured configurations to the final structure, in a dynamic of reflection for action. Autobiographical writing emerges here as: (1) a process of self-understanding for the consolidation of the object of research - portfolio use in a training context; and (2) as a research method on the researcher that records self-discovery and self-awareness. We conclude that, even in a mediated manner, the portfolio requires the systematic integration of reflection favouring the metacognition of the teaching action, serving as a methodological and ethical reference to help decide how we should act in unpredictable situations.

**Keywords:** portfolio, reflection, continuous education, autobiographical learning.

## 1 Introdução

A formação de professores tem-nos servido, como formadora e como formanda, de pretexto para o exercício da reflexão sobre as nossas próprias práticas e para desafiar outros para o exercício de perplexidade imanente ao ato de educar, num esforço (pessoal) de compreensão de como ser mais eficaz a favor dos alunos e das suas aprendizagens. A necessidade ou motivação para a mudança e para a reflexão não se decreta: a mundividência é absolutamente individual e multideterminada (Richardson, 1998; Zeichner, 1993; Zeichner & Liston, 2013), organizada a partir de conhecimentos, convicções, reflexão e experiência. Não há, por isso, uma forma única de intervir capaz de induzir mudança (Nóvoa, 1992; Richardson, 1998) por isso, em cada proposta de formação a dinamizar, apenas podemos almejar que cada professor possa encontrar oportunidades de clarificar as suas opções epistemológicas, pedagógicas e de valores a partir do seu percurso e prática pessoais.

É esta experiência e aprendizagem que nos serviu de base para nos debruçarmos sobre o processo de configurar e intencionalizar o uso do portefólio reflexivo no quadro da criação de uma ação de formação, analisando questões de contexto, processo e de relação, assumindo o esforço de desocultação ideográfica que nos implica pessoal e profissionalmente (Bullough & Pinnegar, 2001). Neste cenário, o portefólio é escolhido numa dupla dinâmica de questionamento epistemológico: (1) enquanto está a ser estruturado no planeamento da ação de formação, obrigando-nos a considerar as suas potencialidades e limitações intrínsecas; e (2) como instrumento de avaliação proposto aos professores na oficina de formação, dado o potencial narrativo e biográfico. Em ambos os momentos fez-se a (auto)observação como formadora, expondo as incertezas, o desconhecido e a complexidade que caracterizam todo o nosso trabalho pedagógico. Ao propormos, aos professores, a elaboração de um portefólio, almejamos que se envolvam numa autoinvestigação (ou autoestudo) que, sustentado pela narrativa favoreça o processo reflexivo, pela análise, seleção e recolha de testemunhos sobre como as suas práticas se concretizam, as intenções e os propósitos de como ensinam e como a sala de aula serve para incessantemente aprender a serem (melhores) professores (Taylor & Settelmaier, 2003); simultaneamente, a progressão temporal da oficina de formação e a dinâmica do(s) grupo(s) de trabalho permitiram a autoanálise da nossa prática, que se espelha nas narrativas trazidas pelos professores em formação.

É nesta escrita sobre o autoconhecimento que emerge a metodologia autobiográfica, para revelar as perguntas que estejam ocultadas pelas respostas. Começar a escrever sobre o ‘eu’ pode desencadear o processo de questionamento do que parece inquestionável para nós, um facto dado ou óbvio, algo que “sempre esteve presente”. A escrita autobiográfica aparece para nós, neste texto, como: (1) processo de autocompreensão para a consolidação do objeto - uso de portefólio em contexto de formação; e (2) como método de pesquisa sobre o investigador que regista as experiências vivenciadas na autodescoberta e tomada de consciência de si mesmo. Não é um processo objetivo e neutro em termos de valor, mas é moldado pela nossa visão do mundo enquanto investigadora, como aprendente consciente de como esta visão do mundo molda a conceção e a condução da investigação, especialmente a qualidade das relações comunicativas com outros participantes (Abrahão, 2003; Moreira, 2011; Taylor & Settelmaier, 2003).

Conforme refere Moreira (2011), o “estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos para descrever a ação” (p. 24), pelo que a experiência educacional deve ser estudada narrativamente (Clandinin & Connelly, 2015). Conclui-se então que, mesmo de forma mediada, a narrativa no portefólio exige a integração sistemática da reflexão favorecendo a metacognição da ação docente, servindo de referência metodológica e ética para ajudar a decidir como devemos agir em situações imprevisíveis.

## **2 Planeamento do portefólio de formação: potencialidades e limitações intrínsecas**

As exigências de ensinar a alunos cada vez mais diversificados sugerem a necessidade de formação que apoie os professores na compreensão dos efeitos do contexto e da variabilidade do aluno no ensino e na aprendizagem (Darling-Hammond & Snyder, 2010). Conceber formação com o objetivo de, com professores de vários Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, recordar e consolidar quadros teóricos preexistentes (da formação inicial e da formação pedagógica) e, simultaneamente, implicar as práticas em sala de aula, colocou-nos o desafio de tornar visível o processo de conceção, realização, avaliação e reorientação do trabalho docente tendo em conta a finalidade formativa. A opção pela modalidade oficina determina que a ação de formação se organize em função do saber-fazer prático ou processual, cujos eixos estruturantes são a “aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas” de metodologias e materiais (Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua [CCPFC], 2021), a par do “desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos” (CCPFC, 2021). Como tornar visíveis os acontecimentos em sala de aula e o processo de reflexão inerente? Como ultrapassar a volatilidade do discurso oral para criar um objeto consolidado, reconhecível e significativo para o próprio professor?

Ao considerarmos as condições que conduzem ao exercício da reflexão referidas por Dewey (1933): “(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) e o que Zeichner (1993) refere sobre a prática do ensino reflexivo, consideramos que a produção de um portefólio poderia facilitar a criação de compromisso com a investigação e reflexão sobre a prática profissional, nomeadamente sobre a área disciplinar e o saber (reflexão de tradição académica), sobre a aplicação de estratégias de ensino (reflexão sobre a eficiência social), sobre o aluno (reflexão

desenvolvimentista). Reconhecemos, então, a necessidade de rever o que sabíamos sobre portfólios, muito para além do que já tínhamos adquirido e praticado, repensando: a definição de uma estrutura e de objetivos a alcançar, que orientam a escolha das evidências; a gestão e antecipação da subjetividade, na intenção de que a estrutura prévia facilite a manutenção de um foco narrativo (mas que nem sempre resulta); e a (posterior) disponibilidade para apoiar os professores envolvidos na formação ao longo do desenvolvimento da mesma.

O portfólio foi a técnica selecionada enquanto dispositivo de avaliação dos professores participantes pelo reconhecido potencial narrativo e (auto)biográfico por via da (re)construção discursiva da realidade que nele fica registada (Sá-Chaves, 2000), já que, no seu todo, constitui um “texto de aprendizagem profissional, [uma] narrativa profissional em sentido amplo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 54). Ao aprofundarmos a revisão narrativa da literatura sobre portfólios, também fomos saindo dessa esfera de subjetividade – a conceção da oficina e da estrutura do portfólio permitia-nos manter um foco de objetividade, num esforço de salvaguardar as singularidades dos eventuais participantes (e a nossa), abrindo caminhos sustentáveis para a valorização da dimensão experiencial e relacional na construção dos processos educacionais (Bullough & Pinnegar, 2001; Hamada, 2019).

A nossa expectativa otimista pode traduzir-se nesta questão “Será que ser investigador de si mesmo ajuda o professor a tornar-se melhor?” (adaptada a partir de Bullough, citado em Kitchen & Berry, 2021). O objetivo da autoinvestigação é provocar, desafiar e iluminar, em vez de confirmar e dar respostas definitivas, dizem-nos Bullough e Pinnegar (2011). Desencadear o processo de investigar, apoiado pelas orientações de registo no portfólio, do qual o professor é autor, narrador e protagonista principal, implica a construção/explicação do sentido, da importância e do propósito das práticas, o que pressupõe interpretação de quem escreve. As narrativas conduzem os professores a produzir e comunicar significados e saberes ligados à experiência constituindo, não apenas um meio para se compreender a experiência, mas também um meio para a (auto)aprendizagem, pela reconfiguração de si (Clandinin & Connelly, 2015). Ainda Bullough e Pinnegar (2001) realçam a ligação estreita entre essas interpretações e significações às experiências passadas, atuais e futuras (Abrahão, 2003; Dewey, 1933; Wolf, 1996).

Dado que a docência é, muitas vezes, um exercício fragmentado (Alves-Mazzotti, 2015; Clandinin & Connelly, 2015; Sá-Chaves, 2000), em que as narrativas parecem estanques no tempo e no espaço e, por essa via, emergem de modo descontínuo, a elaboração de um portfólio coloca em destaque e materializa a reflexão e a experiência pessoal através da criação contínua, como uma forma de contar uma história, uma versão da realidade com a qual o professor se confronta (e se reconhece ou não). Sendo o portfólio de ensino uma coleção (reflexiva) de informações sobre o ensino desenvolvido pelo professor, permite observar as práticas para além da emergência, imprevisibilidade e pensamento contingente (Sá-Chaves, 2017), tornando-se num documento autobiográfico. As informações contidas no portfólio (planos de aula, informações/avaliações dos alunos, descrições escritas, registos em vídeo da prática e outras evidências) devem ser estruturadas pelo discurso do seu autor (Paulson et al., 1991; Sá-Chaves, 2000; Wolf, 1996) que, por via descritiva/narrativa, racionaliza as opções e experiências didáticas e analisa os resultados das mesmas – as que funcionam e, sobretudo, as que funcionam melhor, numa perspetiva de continuidade (cada nova experiência pressupõe uma

próxima) e interativa (a experiência relatada potencia o diálogo entre o individual e o sociocultural), permitindo aos professores repetidas oportunidades de autorreflexão e interações colaborativas com base em momentos documentados do seu próprio ensino (Abrahão, 2003; Dewey, 1933; Sá-Chaves, 2000; Wolf, Lichtenstein, & Stevenson, 1997). O portfólio constitui-se como a base de uma 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, sócio-emocionais, éticas e de ação” (Sá-Chaves, 2017, p. 78).

Ao longo do nosso percurso reflexivo, vimos o lado “negro” dos portfólios: são instrumentos que exigem tempo. Como formadora, o tempo de desenhar as sessões de formação articuladas com a estrutura do portfólio, bem como o tempo para dar a essa articulação sentido e significado, num processo hermenêutico de nos repensarmos (Abrahão, 2003) nas nossas funções pedagógicas. Tempo para gerir a incerteza e expectativa quanto aos resultados dos portfólios para os professores em formação. Prever o tempo para ler, depois, quem são os professores que vivem nas narrativas registadas – revisão desafiante, mas que pode capturar as complexidades da prática profissional de perspectivas que escapam a outras abordagens, pois à coleção de materiais ou lista de atividades profissionais acresce o discurso sobre as realizações alcançadas durante um período mais ou menos prolongado e contínuo, na companhia de outros professores (Wolf, 1996). Analisar o discurso registado no portfólio é um processo impregnado de subjetividade (Goe, Bell, & Little, 2009; Wolf, Lichtenstein, & Stevenson, 1997) e cabe ao formador negociar e orientar esse equilíbrio delicado de que está imbuído o autoestudo – um excesso em direção ao sujeito, produz solipsismo ou confessionário, e forçar a objetividade desvirtua o autoestudo para a investigação tradicional (Bullough & Pinnegar, 2001).

Dispor de tempo para (se) escrever, no turbilhão de todas as outras atividades profissionais, é um constrangimento que antecipamos a partir da nossa própria experiência. Nessa urgência, um portfólio pode rapidamente transformar-se num álbum de recortes soltos, falhando esse fim que é a ilustração de uma conceção de ensino subjacente e, desse modo, não fornecer informações sobre objetivos ou contexto de ensino, fracassando a explicação sobre as opções pedagógicas e os resultados obtidos – ou seja, portfólios que não contêm reflexões autênticas dos criadores sobre as suas experiências de ensino (Liu, 2020; Paulson et al., 1991; Wolf, 1996), não sendo possível identificar a pessoa que o investigador é, peça central para o que o investigador faz (Bullough & Pinnegar, 2001).

Apesar do potencial formativo para a consciencialização das práticas e consolidação da reflexão dos professores, lembra-nos Nóvoa (2001) que “ninguém se diz impunemente”, pois a voz que emana do portfólio pode ceder à consciência do público (a equipa de formadores, as lideranças...), ou às “tentações da vaidade ou do niilismo” (Nóvoa, 2001, p. 7) e a construção discursiva pautar-se pela superficialidade ou pela artificialidade (Liu, 2020), respondendo genericamente à pergunta “como mudamos a prática de ensino” de acordo com o que se pensa ser a expectativa do outro sobre nós.

### 3 Estruturação do portfólio como instrumento de avaliação na oficina de formação

O planejamento do portfólio constituiu um ato teórico (Shulman, 1998), já que desenhar, organizar ou criar, num programa de formação de professores, um modelo ou uma estrutura para um portfólio de ensino “traduz as teorias pessoais de quem o constrói” (Vieira & Moreira, 2011, p. 53), cuja base epistemológica são os conhecimentos a par das crenças e da experiência de vida profissional.

A estrutura do portfólio, a ser produzido pelos professores, propunha, na sua abertura e como propósito, a transformação do próprio ensino em objeto de investigação, a descrição de questões-chave/ princípios pedagógicos, para sustentar os passos seguintes de (auto)observação do exercício docente. Nesta decisão, declaramos a nossa convicção pessoal de que o espaço da sala de aula é vivo, aberto e, sobretudo, experimental. Esta solicitação em contexto de formação remete os professores para a objetivação da intencionalidade pedagógica da sua ação: clarificação de objetivos de aprendizagem; e elaboração de atividades de aprendizagem mais significativas e mais partilhadas com os seus pares e com os alunos. Deste modo, o professor pode converter a sala de aula num laboratório de estudo do (seu) pensamento pedagógico, em parceria com aqueles que têm experiência direta com ele – os alunos (Taylor, 1997; Taylor & Settelmaier, 2003; Wolf, 1996).

O alinhamento da estrutura do portfólio foi sempre pensado de modo a corresponder aos temas das sessões de formação, em torno de questões e problemas próximos da prática quotidiana e que todos nós, educadores, colocamos em evidência (Bullough & Pinnegar, 2001; Taylor & Settelmaier, 2003), reforçando, assim, o registo autobiográfico para gerar novos olhares e entendimentos sobre essas questões e problemas, na interpelação ao professor para refletir sobre as práticas de ensino, num ciclo envolvendo, num primeiro momento, ações (experiência) e reações (reflexão), depois ação (experiência) e, novamente, reflexão. Zeichner (1993) refere a necessidade de integrar momentos estruturados da prática pedagógica em contexto de formação dos professores (*practicum*). Em linha com o pensamento de Dewey o professor, ao problematizar a sua prática quotidiana, acaba por se problematizar enquanto docente. Além do quadro teórico na base da conceção da oficina, foi preparado um conjunto de leituras de referência para apoiar as reflexões dos professores – alguns desses documentos contendo elementos narrativos biográficos como é o caso de “Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos”, de Alves e Cabral (2015), e “Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência”, de Nóvoa (2003).

Em linha com Bastidas (1996), Wolf (1996) e Zayani (2001) foram elaboradas e propostas questões que lançassem luz sobre as práticas, articuladas com o quadro teórico e remetendo para os contextos e pressupostos que influenciam e enquadram as práticas, explorando o olhar dos professores como investigadores (Bullough & Pinnegar, 2001; Taylor & Settelmaier, 2003). Enquanto formadores assumimos esta diretividade sabendo que, qualquer que seja a estrutura ou eixos de organização de portfólios reflexivos, é compatível com a agência aos professores, já que é o autor a decidir quais os produtos a mostrar externamente como resultado do seu trabalho (Vieira & Moreira, 2011): no papel de investigador, o professor (auto)observa a sala de aula e seleciona/relata as práticas que melhor se adequam aos objetivos propostos em contexto de formação e assim, desejavelmente, faz despontar o conhecimento que mais lhes falta: aquele que resulta da escuta e do envolvimento dos alunos na construção da aula.

Esta preocupação de alinhamento entre as sessões de formação/estrutura do portefólio para conduzir os professores num processo de recuperação da intencionalidade pedagógica deveu-se à nossa percepção pessoal de que esta se pode tornar difusa, devido aos anos de experiência e porque a distância etária entre nós e os alunos se vai aprofundando. Além disso, a referência temporal a que nos reportamos é a de declaração de situação pandémica e posterior confronto com o confinamento, pelo que a intermitência da Escola a Distância também teve impacto na forma como pensamos o ensino e a nossa aprendizagem docente (Alves & Cabral, 2020; OECD, 2020). Conceber diferentes alinhamentos de sessões em articulação com as configurações do portefólio teve como premissa a possibilidade de posteriormente comparar e perceber qual a mais adequada à finalidade de fazer emergir a “solicitude pedagógica” (*pedagogical thoughtfulness*) (Taylor & Settelmaier, 2003). Procurou-se fazer corresponder a reflexão, conjunta e individual, apoiada em leituras sugeridas (referencial teórico) de modo a orientar o olhar introspetivo docente, a desafiar para a experimentação, através da escolha/seleção de atividades para os alunos e, ainda, a recolher da voz dos alunos, na expectativa de, através desta, evidenciar o impacto que estes testemunhos podem ter em nós.

Estando o alinhamento definido à partida, decidimos que o portefólio deveria ser em suporte digital, não havendo impedimento quanto à ferramenta ou forma de expressão dos professores (e.g. *Word, PowerPoint, Padlet...*). Os registos sugeridos foram texto, infografia, esquema, vídeo/voz ou animações. Consideramos que a possibilidade de escolha permitiria aos professores usarem aplicações de acordo com a sua proficiência digital, ou com os seus métodos curriculares e estratégias de ensino ou, simplesmente, com a sua conveniência.

#### **4 Conclusão**

Ao longo de um ano, realizaram-se seis grupos de formação; no planeamento de cada um deles foram introduzidas variações nas sequências da estrutura do portefólio. As alterações experimentadas retratam a nossa aferição (a partir das narrativas) do alinhamento do portefólio com o objetivo de levar o professor a ser investigador da sua sala de aula. A reflexão foi feita no final de cada grupo de formação, com a análise dos portefólios individuais dos participantes (instrumento de avaliação proposto aos professores) e a percepção verbalizada quanto ao processo formativo. A estrutura experimentada com o sexto grupo converteu-se em definitiva, por ter resultado em portefólios mais ricos e com narrativas mais intencionalizadas.

A opção por portefólio, além cumprir um requisito científico e pedagógico (CCPFC, 2021), reporta à linha do pensamento de Sá-Chaves (2000) – o seu uso é uma estratégia de formação que permite aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem numa lógica de investigação-ação reforçando a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal tendo em vista a dinamização/capacitação para a organização de comunidades de aprendizagem, constituída por pesquisadores narrativos que descrevem, recolhem e contam uma história comum. A integração sistemática da reflexão nas práticas quotidianas e colaborativas foi reconhecida pelos docentes como favorecendo a metacognição da sua ação, estabelecendo critérios de referência metodológica e ética para ajudar a decidir como agir em situações imprevisíveis.

Para nós, formadora/investigadora, trabalhar com narrativas foi mais do que ler ou recolher histórias ou recortes. Compreendemos a responsabilidade de orientar e participar na elaboração da memória que se quer transmitir (Abrahão, 2003) a partir de uma inquietude, dúvida ou (in)certeza. Por isso, o estudo autobiográfico e o processo de escrever a elaboração da oficina de formação serviu-nos como caminho de construção do nosso papel como investigadora também produtora de narrativa, reconfigurando e descobrindo a memória e atribuindo significado aos eventos, pela deslocação ao tempo passado – o pessoal e o dos professores em formação – e por meio da retrospectiva, narrando em direção ao futuro, tomando consciência das transformações durante o exercício profissional. É esta dimensão processual que nos despertou para o interesse em portfólios reflexivos para professores: o *continuum* epistemológico, refere Sá-Chaves (2000), ou a investigação-formação (Nóvoa, 1992), 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.

Deste modo, este dispositivo bem pode ser, ao jeito de Bolívar (2012), um mosaico mais ou menos coerente e consistente que nos permite ver as dinâmicas de transformação da (e na) ação, inquirir os meandros, as complexidades e as (in)certezas do (des)envolvimento profissional e instituir uma atitude dialógica consigo mesmo, com os conhecimentos que mobilizamos para a ação de fazer aprender com os outros que fazem parte de uma comunidade profissional de aprendizagem.

## 5 Referências

- Abrahão, M. H. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, 14, 79-95. ASPHE/FaE/UFPel. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020). *COVID 19 ensinar e aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2015). Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: Uma proposta de articulação. *Revista Educação Pública*, 24(55), 81-10. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089>
- Bastidas, J. (1996). The teaching portfolio: A tool to become a reflective teacher. *English Teaching Forum*, 34. <https://url.gratis/KOrSN4>
- Bragança, I. F. de S. (2018). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: Trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In M. H. Abrahão, J. Cunha, & L. Bôas (Eds.), *Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epidêmico-metodológicos* (v.1, pp. 65-80). Editora CRV. <https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/08/texto-bragancca7a-2018.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bullough, Jr. R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. American Educational Research Association. <https://www.jstor.org/stable/3594469>
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa* (2.ª ed). EDUFU.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>

- Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua. (2021). *Regulamento de modalidades de formação*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/documentacao/regulamentos-formacao-continua/1>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Dewey, J. (1933). *How do we think*. Freeditorial. [shorturl.at/tCF58](http://shorturl.at/tCF58)
- Gearhart, M., & Osmundson, E. (2008). *Assessment portfolios as opportunities for teacher learning*. CRESST Report 736. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE) and Graduate School of Education & Information Studies. University of California. [shorturl.at/fvDF4](http://shorturl.at/fvDF4)
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>
- Hamada, H. (2019). Action research to enhance quality teaching. *Arab World English Journal Chlef University International Conference Proceedings*, 4-12. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/Chief1.1>
- Kitchen, J., & Berry, A. (2021). Becoming ‘good’ through self-study. *Studying Teacher Education*, 17(3), 253-255. DOI: 10.1080/17425964.2021.1997242
- Liu, K. (2020). *Critical reflection for transformative learning. Understanding e-portfolios in teacher education*. [https://www.researchgate.net/publication/344849841\\_Critical\\_Reflection\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_Understanding\\_ePortfolios\\_in\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/344849841_Critical_Reflection_for_Transformative_Learning_Understanding_ePortfolios_in_Teacher_Education)
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 23-40). Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prosalus. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-154). Ministério da Saúde. <https://shre.ink/mSjf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Dom Quixote. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>
- Nóvoa, A. (2001). Prefácio do livro. Abrahão, M. H. História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense (pp. 7-12). EDIPUCRS.
- Nóvoa, A. (2003). Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência. *1.º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares*, no dia 13 de Novembro de 2003. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf)
- Oliveira, L. (2017). Pesquisa narrativa e educação: Algumas considerações. In *Formação de professor: Contexto, sentido e práticas*. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação | IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação | VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)
- Paulson, L., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63. ASCD. <https://url.gratis/QZYKDe>
- Richardson, V. (1998). How teachers change. *Focus on Basics*, 2(C), 7-11. [https://www.researchgate.net/publication/285898937\\_How\\_teachers\\_change](https://www.researchgate.net/publication/285898937_How_teachers_change)
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism* (pp. 23-37). Teachers College Press.
- Taylor, P. C., & Settelmaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education Japan*, 27(4), 233-244. <https://shre.ink/mSn0>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Ministério da Educação/ Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53(6), 34-37. ASCD. <https://url.gratis/I0en8R>
- Wolf, K., Lichtenstein, G., & Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher evaluation. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (pp. 2-27). Corwin Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED409378>
- Zayani, M. (2001). The teaching portfolio: Toward an alternative outcomes assessment. *Research and Teaching in Developmental Education*, 18(1), 58-64. <http://www.jstor.org/stable/42802119>
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2<sup>nd</sup> ed). Routledge.