

**O (e)Portfolio no Desenvolvimento Profissional de Professores:  
uma experiência no contexto da Didática da Matemática na Educação Pré-Escolar**

**Daniela Gonçalves | Isabel Cláudia Nogueira**

ESE de Paula Frassinetti; CEDH da Universidade Católica Portuguesa, [daniela@esept.pt](mailto:daniela@esept.pt)

ESE de Paula Frassinetti; CIPAF, [isa.claudia@esept.pt](mailto:isa.claudia@esept.pt)

**Resumo**

O presente texto pretende ser um contributo na investigação educacional, em especial ao nível das estratégias de formação de professores, focalizando-se em processos reflexivos que decorrem da utilização de (e)portfolios no contexto da formação de professores.

Tendo em conta a experiência de estágio que acontece ao longo de um ano letivo no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, a metodologia formativa implementada no âmbito da unidade curricular de Didática da Matemática na Educação Pré-Escolar, durante o 1º semestre do ano letivo de 2012/2013, privilegiou as situações reais do contexto educativo em que cada estudante desenvolveu a sua intervenção pedagógica, que funcionaram como ponto de partida para os processos reflexivos de natureza pessoal, académica e profissional.

A análise aos (e)portfolios elaborados permite descrever as vantagens da utilização desta estratégia de formação quer do ponto de vista do docente, quer na perspetiva dos futuros educadores de infância, salientando as inúmeras e diversas possibilidades de desenvolvimento profissional (e pessoal), designadamente no que se refere à construção do conhecimento didático no âmbito da Educação Matemática. A não definição prévia de uma estrutura rígida subjacente ao (e)portfolio, viabilizou, como mostraremos, uma aprendizagem personalizada que está patente não só na variedade das evidências incluídas, de acordo com um exercício reflexivo que as sustenta, como também nos distintos formatos que foram apresentados.

**Palavras-chave:** (e)portfolio; desenvolvimento profissional de professores; conhecimento didático.

**Introdução**

Na dinâmica do século XXI e considerando a educação ou fenómeno educativo uma das manifestações humanas mais importantes e, simultaneamente, mais complexa, parece-nos primordial a consciencialização para a procura de soluções, o acúmulo do conhecimento, a reestruturação da formação e a necessidade de partilha, para que seja possível acreditar na mudança de certezas inabaláveis, de paradigmas dogmáticos, comodamente estáticos e impenetráveis.

A recente reforma educativa, norteadada por espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remete-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa, entendendo-a como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve procurar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento mental e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Nesta

perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos, pois sabemos que pode configurar-se num lugar “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (Ponte, 1998: 10). Este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio histórico.

Nesse sentido, cabe dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas esses que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho, e sobre “a própria concepção do seu papel e função na escola” (Dias da Silva, 1994: 45).

De acordo com Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam, tanto na dimensão do pensamento, quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o docente como um ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão.

É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerir estes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a resolução destas situações. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma concepção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de acção, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002: 52), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Nesta perspetiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a (re)significar as suas teorias, a

compreender as bases do seu pensamento, tornando-se um investigador da sua ação, este pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados. Sentido multirreferencial, histórica e conceitualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objecto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (Roldão, 2007: 94) . É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões que “construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena” (Idem: 96). Mas é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada pela instituição escola.

É para esta síntese que tendem teorias públicas recentes (Perrenoud, 2002; Day e Sachs, 2004; Esteve, 2004; Canário; Alonso e Roldão, 2005), designadamente, as que se encontram na linha do paradigma do educador reflexivo, na qual se integra a nossa proposta e na qual uma “epistémica de referencialidade múltipla” (Sá-Chaves, 2007: 58) sustenta a complexidade dos saberes científicos, pedagógicos, técnico-didáticos, contextuais e ético-relacionais e a sua dinâmica de manifestação e de (re)construção na ação.

Foi neste quadro de referência conceitual que investigamos os processos reflexivos que decorrem da utilização de (e)portfolios no contexto da formação de professores, tendo em conta a experiência de estágio que acontece ao longo de um ano letivo no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, assim como a metodologia formativa implementada no âmbito da unidade curricular de Didática da Matemática na Educação Pré-Escolar, durante o 1º semestre do ano letivo de 2012/2013. Foram privilegiadas as situações reais do contexto educativo em que cada estudante desenvolveu a sua intervenção pedagógica, que funcionaram como ponto de partida para os processos reflexivos de natureza pessoal, académica e profissional.

Ancorados neste referencial estruturante, acreditamos poder propor uma noção de desenvolvimento profissional do professor inserida numa matriz axiológica e epistémica intercultural e (neo)personalista que admite a possibilidade de o profissional se construir como pessoa portadora de cultura que se descentra, se supera e acolhe o Outro, no quadro de um projeto cultural nunca acabado, contínuo, aberto e prospetivo que tem lugar na escola e a identifica como entidade antropológica e socialmente orientada para o desenvolvimento humano sustentado pelo pensamento livre, crítico e ético e pelo conhecimento emancipador.

## **Método**

### *Objetivos*

Assume-se que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores pode ser estimulado por hábitos de reflexão e de questionamento acerca da sua prática pedagógica e que, de entre as várias estratégias possíveis, a construção pelos estudantes de um portfolio educativo digital [(e)portfolio] pode facilitar a reflexividade crítica. Considera-se a estratégia como um potencial meio facilitador dos processos de (re)construção do conhecimento através da experiência, tal como é apontado nas diferentes teorias públicas (Carr e Kemmis, 1986; Barton e Collins, 1993; Wade e Yarbrough, 1996; McLaughlin e Vogt, 1996; Tanner, 2003; Sá-Chaves, 2005; Klenowski, 2002; Johnson, Mims-Cox e Doyle-Nichols, 2005).

Assim, a finalidade principal deste estudo é investigar e aprofundar o conhecimento acerca da estratégia (e)portfolio reflexivo como instrumento de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores/professores que se encontram em formação. Globalmente, o propósito desta investigação consiste, então, em procurar compreender como é que a

experiência de estágio que acontece ao longo de um ano letivo no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar é mais facilmente compreendida e apreendida através da metodologia formativa implementada no âmbito da unidade curricular de Didática da Matemática na Educação Pré-Escolar, e de que forma evidencia a (re)construção do conhecimento em situação de prática pedagógica através da elaboração do seu (e)portfólio reflexivo.

Dado que as investigações em contexto real permitem analisar com profundidade um problema, pretende-se, de forma particular, compreender, descrever e interpretar os percursos individuais de construção do conhecimento que permitam obter alguns indícios de evolução - através da realização de (e)portfólios individuais - desse grupo de estudantes; no contexto particular da formação de professores foram colocadas as seguintes questões: a. Como se potencia o processo de elaboração de (e)portfólios? b. Qual a relação entre a construção de (e)portfólios educativos e o desenvolvimento da reflexividade profissional dos futuros educadores?

Destas questões decorrem os seguintes objetivos específicos de investigação: (1) explorar a articulação entre o processo de construção de (e)portfólios e a resignificação das experiências em estágio; (2) problematizar a relação entre a metodologia de formação (realização de (e)portfólios) e o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos implicados; (3) descrever os processos de realização do (e)portfólio reflexivo utilizados pelos estudantes. Daqui advém os objetivos de investigação, anteriormente referidos, e que se desenvolvem de modo concomitante com os seguintes objetivos de formação:

- i. Desenvolver/explorar uma estratégia de formação, baseada no seu envolvimento em projetos de elaboração de (e)portfólios reflexivos;
- ii. Potenciar a capacidade de (re)construir conhecimento matemático, através de processos reflexivos;
- iii. Promover uma atitude investigativa pela análise reflexiva da praxis;
- iv. Facilitar a autonomia e a capacidade de autoanálise;
- v. Desenvolver competências de orientação e, especialmente, de acompanhamento dos processos de realização de (e)portfólios reflexivos.

### *Procedimentos*

Para compreensão do objetivo proposto, definimos como amostra um conjunto de 12 (e)portfólios concebidos por alunos inscritos na unidade curricular Didática da Matemática na Educação Pré-escolar, integrada no plano curricular do curso de mestrado de formação de professores, especialidade em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2012/2013, numa Instituição de Ensino Superior do Porto.

A investigação foi realizada no 1º semestre desse ano letivo e desenvolveu-se em diferentes fases. Em primeiro lugar, foi solicitada a colaboração dos estudantes estagiários, negociando com estes o acesso a toda a informação, prestando todos os esclarecimentos sobre a investigação, de modo a torná-lo transparente. Foram sensibilizados para a natureza da investigação que se pretendia desenvolver, de modo a consciencializá-los sobre as expectativas acerca da sua participação ativa. Foram igualmente explicitados os objetivos de investigação e a forma escolhida para a recolha de dados.

Perante o volume de informação recolhido através dos diferentes fóruns de discussão, deu-se início a uma primeira leitura flutuante de todos os materiais/recursos produzidos, por temática, para chegar à sistematização do material efetivamente significativo; por outras palavras, procurou-se encontrar nas primeiras unidades de sentido o conteúdo dos discursos expresso nos diferentes fóruns de partilha/discussão.

Depois deste primeiro mergulho no material, partiu-se do global para o particular e iniciou-se paulatinamente a divisão do(s) texto(s) em unidades temáticas e unidades de sentido, de acordo

com critérios temáticos definidos a priori para este trabalho, mas que foram enriquecidos com o aparecimento de outros, não menos pertinentes, e que iam surgindo, por iniciativa dos estudantes e de acordo com a evolução do seu (e)portfolio, à medida que as discussões/dúvidas/práticas ocorriam, como aliás, desde o início deste processo, esperávamos vir a acontecer. Deste modo, foi possível combinar dois processos – dedutivo ou inferencial e indutivo – para a análise qualitativa da informação e para a elaboração do sistema de categorias gerais de análise: optou-se então por um procedimento misto, articulando as temáticas previamente definidas com outras temáticas que emergiram das dinâmicas dos próprios fóruns de partilha/discussão.

Assim, podemos afirmar que a análise efetuada está próxima da sociologia compreensiva, sobretudo porque não seguiu uma grelha preexistente de que habitualmente se servem as técnicas clássicas de análise de conteúdo, tal como explicita Bardin (2003).

Quanto à recolha de dados, privilegiou-se o recurso a fontes de informação diversificadas, um requisito essencial no processo de investigação de modo a permitir a compreensão em profundidade do fenómeno em análise, ou seja, dos processos implicados no desenvolvimento da profissionalidade. Assim, os instrumentos utilizados para a recolha da informação foram os (e)portfolios, especialmente as narrativas reflexivas, bem como três sessões para análise e discussão dos (e)portfolios. A análise dos (e)portfolios incidiu essencialmente na análise de conteúdo dos textos narrativos que constituíam o corpus fundamental dos seus (e)portfolios, que permitiam aceder aos processos reflexivos e aos conhecimentos mobilizados pelos educadores estagiários, desvendando e iluminando os percursos realizados.

Partindo da narrativa das ocorrências que se considerou relevante, da reflexão sobre elas e do *feedback* de outros intervenientes no processo, foi-se (re)construindo conhecimento de forma refletida. Registaram-se os momentos significativos respeitantes à implementação da metodologia, as várias fases, os problemas entretanto surgidos, as dúvidas, as reações dos estudantes a determinadas decisões e acontecimentos, as emoções vividas, as contrariedades sofridas, as conclusões elaboradas.

Este instrumento de reflexão acerca do(s) processo(s) remete para uma duplicidade de funções formativas e investigativas: no primeiro caso, funcionou como instrumento auto-formativo e de auto-regulação, permitindo, através da compreensão dos processos, a apreensão do modo como a estratégia estava a ser desenvolvida, bem como o ajuste, salvaguardando as devidas limitações, e em tempo útil, da sua atuação em função das reações dos estudantes e dos resultados obtidos. Com finalidades de investigação, por outro lado, constitui uma fonte de informação relevante que, não obstante a sua natureza idiossincrática, comporta a dimensão meta-reflexiva, permitindo, através duma visão interior e de um processo de auto-distanciamento, uma outra perspetiva acerca da evolução dos processos de implementação do programa de formação e dos próprios processos de desenvolvimento dos formandos. A seleção de excertos dos referidos (e)portfolios para a respetiva análise de conteúdo seguiu o mesmo critério de relevância para o objeto em estudo.

A análise de todos os registos escritos foi, deste modo, submetida à técnica de análise de conteúdo, tendo sido efetuada com recurso a um sistema de categorias elaborado para o efeito.

## **Resultados**

As histórias na primeira pessoa trazem as vozes e as perspetivas das participantes a esta investigação. Escrever o texto do caso em um estilo narrativo recorrendo às próprias histórias e narrativas dos participantes diz, como se afirmou anteriormente, mais acerca da história de como a formação destes alunos decorreu e do modo como o próprio processo de investigação foi desenvolvido (Suárez Pazos, 2002).

Conforme Bassey (2000), o texto narrativo é geralmente organizado por secções para facilitar a leitura e são apresentados por ordem cronológica, representando períodos de tempo durante os quais fases significativas da investigação ocorreram. Deste modo, e neste caso, é possível, etapa após etapa, apresentar o modo como determinadas questões ou problemáticas foram surgindo, quais e em que moldes foram procuradas respostas e soluções, como foram testadas, encontradas, modificadas e reavaliadas as várias hipóteses.

Assim, os percursos de aprendizagem dos participantes no estudo surgem numa linguagem analítico-interpretativa mas também autêntica por envolver os discursos recolhidos no contexto natural do estudo empírico.

A elaboração do (e)portfólio potenciou a consciencialização, por parte dos estudantes, do processo educativo onde estavam envolvidos (estágio profissional). Vejamos: “não foi possível construir nenhum material didático com as crianças, devido ao tempo disponibilizado para outras atividades no âmbito do projeto de sala. No entanto, foi possível apresentar algumas atividades que incorporam materiais didáticos, como os blocos lógicos” (P1). Na mesma linha, realça-se outra evidência relacionada com as metas de aprendizagem versus intencionalidade pedagógica: “penso o fato de ter em conta as metas de aprendizagem em cada atividade planificada, ajuda no sucesso da aprendizagem, visto que o docente elabora a atividade com um propósito, nunca esquecendo os interesses e necessidades das criança (...); partir de uma intencionalidade pedagógica para a realização de uma atividade, concerne uma maior eficácia e predisposição para a aprendizagem ser significativa” (P6). Ou ainda: “no início tive receio de não ser capaz de registar todas as atividades que fossem dinamizadas. Assim, tomei consciência de que a matemática está presente em quase tudo o que fazemos, ou melhor dizendo em tudo. Pensando num futuro próximo, um outro objetivo que estabeleci foi a procura de atividades relacionadas com a matemática que pudessem ser realizadas quando for educadora de Infância” (P3).

Relativamente à estratégia de elaboração do (e)portfólio, os estudantes foram unânimes no momento reflexivo de balanço: “inicialmente apostei na transcrição de evidências de estágio e posteriormente na reflexão de alguns documentos, que a meu ver se revelam bastante importantes. Foi interessante o processo, pois este portfólio foi uma ajuda para a reflexão de aspetos que são cruciais na prática pedagógica” (P1); “a realização deste documento contribuiu bastante para o meu crescimento académico. Enquanto futura educadora, aprendi a reparar e a estar mais atenta a aspetos relacionados com a área da matemática (...). Depois da realização deste documento, percebi realmente a importância de estimular as crianças para a matemática durante o ensino pré-escolar” (P2); o (e)portfólio “contribuiu para a minha formação Profissional porque me fez estar mais atenta a situações que provavelmente me passariam ao lado e me fez perceber que tudo pode estar relacionado desde que prestemos a devida atenção ao que vai surgindo quer na atividade que estamos a realizar quer da parte das crianças. Foi gratificante ver o crescimento do meu portfólio ao longo deste semestre, permitiu-me ir refletindo ao longo de todo o processo” (P5).

A questão da articulação entre prática e teoria foi reconhecida pelos participantes e registada no (e)portfólio: “o aspeto mais enriquecedor deste portfólio, foi o facto de poder estar sempre em articulação com a teoria e a prática, mais propriamente com o estágio. Assim, foi-me possível observar e realizar atividades relacionadas com a área da matemática” (P2); “a metodologia utilizada (...) teve todo o sentido, pois permitiu que nós fôssemos a procura do conhecimento para resolvermos questões e problemas, articulando prática e teoria” (P8).

Destaca-se ainda a consolidação das aprendizagens, bem como a necessidade de refletir sobre a prática educativa preconizada – “a apresentação de evidências de estágio fez-me perceber a pertinência da minha prática e como a poderia melhorar num futuro próximo” (P11); “numa

próxima construção de portfólio de matemática penso que seria importante tentar referir-me a cada criança individualmente e acrescentar grelhas de avaliação para cada uma delas seguindo assim o princípio de uma pedagogia diferenciada” (P4); “li bastantes revistas de onde também retirei algumas ideias para trabalhar com as crianças as diferentes áreas de conteúdo. (...) com a realização deste portfólio aprofundei os meus conhecimentos destes dois documentos (P9); “pretendo perceber formas de integrar mais a matemática nas atividades que são elaboradas no jardim-de-infância” (P7).

### Considerações finais

Acreditamos, como Schulman (1992), que aprendemos refletindo sobre determinada experiência e não diretamente a partir dela e, em consonância com Schön (1983, 1987), parece-nos essencial que o profissional docente seja capaz de desenvolver conhecimento prático emergente da ação e da reflexão na e sobre a ação.

A experiência formativa que apresentámos é reveladora desta epistemologia da prática – um dos princípios fundamentais a práticas formativas de qualidade (Silva e Sá-Chaves, 2010): os (e)portfolios analisados revelam que estes estudantes, futuros educadores de infância, perspetivam tanto a sua prática como a reflexão sobre a mesma como pilares determinantes no seu futuro exercício profissional. O desenvolvimento gradual e sustentado de competências de reflexão – característica fundamental na formação de professores para a escola do século XXI – foi potenciado pela seleção do (e)portfólio como estratégia formativa, patente nas descrições de situações de estágio vivenciadas por estes estudantes e nas reflexões que estas situações originaram, traduzindo o desenvolvimento profissional e pessoal, em geral, e centrado academicamente na Didática da Matemática, em particular, destes estudantes.

Nos dias de hoje, sabemos bem como se atribuem à escola tantas responsabilidades e conhecemos igualmente bem os enormes desafios que se colocam ao exercício profissional docente: entre outras atribuições, todos deverão constituir-se como veículos promotores de oportunidades para os seus alunos, independentemente do nível de ensino e da(s) área(s) disciplinares em que lecionam. Nesse sentido, e em nosso entender, todos os professores deverão contribuir (e em verdadeira cumplicidade) para o desenvolvimento das capacidades de comunicação de todos os alunos. A estratégia formativa (e)portfólio estabelece condições essenciais não só associadas à reflexão, mas também permite, como pudemos constatar, a construção de textos que descrevem procedimentos, a ilustração de atividades vivenciadas, a descrição de materiais e estratégias resultantes de experiências pedagógicas, a defesa de argumentos que sustentem determinada opção, a descodificação de informação veiculada em diversos códigos e em suportes distintos, a partilha de saber sensações e/ou emoções, entre outras evidências.

Estar disponível, receptivo e preparado para comunicar é condição imprescindível à participação e integração efetivas de qualquer indivíduo em comunidades de aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L; Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Barton, J. e Collins, A. (1993). "Portfolios in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, Vol. 44/3, pp. 200-210.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Canário, R., (2005). *O que é a Escola – um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. Brighton, UK: Falmer Press.
- Day, C., Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: The Open University Press.
- Dias da Silva, M. H. G. F., (1994) "Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica". *Cadernos de Pesquisa* n.º89, São Paulo: Maio 1994, pp.39- 47.
- Esteve, J. M., (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R., Mims-Cox, R. e Doyle-Nichols, A. (2006). *Developing portfolios in education: a guide to reflection, inquiry, and assessment*. California: Sage Publications, Inc.
- Libâneo, J. C. (2002), "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". Pimenta, S.G. e Ghedin, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge Falmer.
- McLaughlin, M. e Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark. International Reading Association.
- Pacheco, J. A., (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrennoud, P., (2002). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. P., (1998) "Da Formação ao Desenvolvimento Profissional". Actas do ProfMat. Lisboa: APM, pp. 27-44.
- Roldão, M. C., (2007) "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional" *Revista Brasileira da Educação*, V. 12, nº 34, Jan./Abr. 2007, pp. 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. *Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., (2007). "A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica". Lopes, Amélia (org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, A. A. e Sá-Chaves, I. (2010). Dos novos saberes básicos dos alunos e das novas competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, Vol. 2(2), pp. 5-32.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares, in A. Escolano Benito e J. M. Hernández Diaz (coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*. Valladolid: Tirantlo Blanch, pp. 108-133.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education*. Nova York: Teachers College Press, pp. 1-30.
- Tanner, R. 2003. "Outside In, Inside Out: Creating a Teaching Portfolio". In Byrd, Patricia and Gayle Nelson (Eds.). *Sustaining Professionalism. Professional Development in Language Education Series*, Volume 3. Alexandria, Virginia. TESOL.
- Wade, R.C., e Yarborough, D. B. (1996). "Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?". *Teaching & Teacher Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 63-79.