

WHY BOTHER?

A docência universitária e os portefólios reflexivos digitais

FÁTIMA VIEIRA¹

1. WHY BOTHER?

Os ingleses têm uma expressão que, ao longo da minha vida docente, me tem ocorrido com frequência: *why bother?* Na realidade, no contexto da carreira académica atual, sobrecarregada de tarefas administrativas, de prazos apertados para a entrega de relatórios infindos que, com a desculpa de Bolonha, nos foram impostos, da necessidade de publicação de resultados de trabalho de investigação, da orientação de dissertações de mestrado e de doutoramento e da organização de congressos, resta cada vez menos tempo para um verdadeiro investimento na docência, tão desvalorizada, aliás, na apreciação dos *curricula vitae* por alturas dos concursos académicos. Assim sendo, *why bother?*

Mas a verdade é que temos mesmo de nos incomodar, porque para além de sermos investigadores – ou se calhar antes mesmo de sermos

¹ Professora Associada com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; investigadora do CETAPS - Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies

investigadores – somos professores. É isso mesmo que escrevemos quando nos dão um formulário para indicarmos a nossa profissão, professor universitário. E por isso temos de ter a maçada, pois o nosso público é exigente, e se não soubermos prendê-lo arriscamo-nos a vê-lo sair porta fora ou então assistir, alienado, àquilo que vamos debitando nas aulas.

Bolonha trouxe ao mundo académico uma série de chavões em eduquês – ocos, para a maior parte dos professores universitários, porque fundados em princípios teóricos rebuscados, explicados de forma demasiado elaborada. Mas uma coisa é denunciarmos a vacuidade de alguns desses chavões, outra é recusá-los a todos preliminarmente, sem nos darmos sequer ao trabalho de lhes apreciarmos a pertinência. Um desses chavões é sem dúvida o do ensino centrado no estudante, tantas vezes repetido nas autoavaliações e recordado nas avaliações externas. Mas como podemos centrar o ensino nos estudantes quando fomos formados num sistema que privilegia o lente? Fala-se em mudança de paradigma, mas como podemos acompanhar essa mudança sem cairmos no ridículo de nos limitarmos a pôr os estudantes a apresentar trabalhos que sejam o produto da sua investigação individual? É nesta altura que temos mesmo de nos incomodar, de ter a maçada de investir um pouco na nossa formação docente e de tentar ver o que se faz lá fora, ainda que com a consciência de que nem tudo o que se faz lá fora é necessariamente bom. Mas tiremos as palas dos olhos e ousemos espreitar. Lá fora, já há muito que se recorre aos portefólios reflexivos digitais.

2. LÁ FORA

Lá fora, sobretudo nos Estados Unidos da América e na Austrália, os portefólios reflexivos são há muito adotados. Na sua origem estão os dossiers que os estudantes dos cursos de Artes normalmente têm de apresentar aquando da candidatura ao ensino superior. Os portefólios diferem contudo dos dossiers na medida em que integram uma componente autorreflexiva sobre o trabalho produzido.

Mas também nos países nórdicos, no âmbito do ensino universitário, a ideia da construção de um portefólio por disciplina, por ano e no final de cada ciclo de estudos se encontra instituída com grande sucesso. Na Dinamarca, no Odense Technical College, por exemplo, os portefólios encontram-se instituídos há seis anos como instrumento essencial de medição de um número de competências que os exames tradicionais não são capazes de aferir: “the ability to learn, [to] be innovative, to be self-motivating, to self-manage etc” (Agerboek, 2006: 1). Na Holanda, os estudantes gastam mais de vinte e cinco horas anuais na construção de um portefólio; as instituições de ensino superior investem fortemente nesses portefólios, vendo neles refletida a qualidade do trabalho desenvolvido (Rubens, 2006: 9). Como explica Marij Veugeleers, o portefólio eletrónico permite aos estudantes da “geração Net” estabelecer de forma eficaz o contacto com os futuros empregadores. O portefólio eletrónico é ainda visto como um passaporte importante para os estudantes que queiram estudar fora do país (Veugelers, 2006: 1).

Nos Estados Unidos da América, a aposta nos portefólios é feita a nível institucional, tendo-se tornado mesmo parte da política cultural de algumas universidades. A Universidade do Estado da Florida apresenta-se neste sentido como um caso de sucesso:

The ePortfolio at Florida State University has been in operation for over four years. It was developed through the leadership of the Career Center, and supported by the University president and key administrators in student and academic affairs. It was successfully implemented and integrated within university culture, as evidenced by over 36,000 users since its campus-wide launch. (Garis, 2006:1)

Na Austrália, a instituição da construção de portefólios no âmbito das disciplinas dos cursos universitários tem décadas, sendo um instrumento essencial da pedagogia universitária (Hartnell-Young, 2006:1). Na Universidade de Queensland, a apresentação de um portefólio anual é exigida inclusivamente ao corpo docente:

At the University of Queensland (UQ), it is mandatory for all teaching staff to maintain a portfolio that is submitted annually to their supervisor for the purposes of appraisal and promotion. The University provides a template that staff must conform to, with sections covering teaching, research, and service. Having to present a substantial

portfolio each year requires one to remain vigilant in recording and reflecting on one's achievements. (Petelin, 2006: 1)

Roslyn Petelin descreve o trabalho que promove, desde há vários anos, com os seus estudantes da Universidade de Queensland:

All of the students submit a paper-based portfolio of workplace documents as part of one of their courses, Professional Communication. Documents represented include reports, proposals, manuals, job application packages, web pages, articles for trade magazines, and so on. In another course, Issues in Contemporary Publishing, they prepare a book proposal and review recently published books. In another course, they write a literature review and an academic paper; edit academic papers submitted to the scholarly journal that I edit, the Australian Journal of Communication; and prepare a personal and professional sheet. The exemplars that they base their style sheet on are those that I use for the journal and for the catalogue of the Brisbane International Film Festival, which I edit every year with the help of several students and which garners international accolades for the quality of its design and editing. In yet another course, Writing about the Arts, they prepare an annotated bibliography, write film, book, and restaurant reviews; and present a column pitch to a magazine or newspaper. (ibidem)

3. CÁ DENTRO

Em Portugal, o conceito de portefólio reflexivo é relativamente recente, sendo aplicado essencialmente a nível da formação de professores. Tal como descreve Carlos Ceia,

Na formação inicial de professores (...) um porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objetivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou. (Ceia, 2001)

Algumas universidades portuguesas têm, a nível institucional, provado estar atentas ao êxito do portefólio reflexivo digital no estrangeiro: a Universidade do Porto, por exemplo, tem vindo a promover um conjunto de atividades de formação nesta área, procurando chamar a atenção dos seus docentes para esta importante estratégia pedagógica. Também a Universidade Católica Portuguesa – Pólo do Porto – tem vindo a implementar um programa de sucesso para os estudantes da Escola de Gestão, incentivando-os ao desenvolvimento de um Portefólio Individual de Competências (PIC) onde deem provas da capacidade de trabalho em grupo e do espírito de solidariedade social e de iniciativa.

Apesar de o portefólio reflexivo digital não ser ainda uma estratégia pedagógica comum no nosso país, os investigadores da área das Ciências da Educação têm vindo a expor os fundamentos teóricos da sua pertinência, definindo-o como um instrumento essencial do ensino colaborativo, na medida em que proporciona ao estudante a oportunidade de afirmar a sua personalidade no contexto de uma relação com os colegas (Sá-Chaves, 2003: 8). Como defendem João Grilo e Constança Machado, “o portfolio reflexivo implica que o formando se exponha, num primeiro momento, perante si próprio e, num segundo momento, perante aqueles com quem colabora no seu processo de formação” (Grilo & Machado, 2003: 35). Já para Jorge Apóstolo, ao favorecer a “singularidade e peculiaridade do desenvolvimento de cada qual”, o portefólio reflexivo “coloca o estudante como responsável pelo seu processo de aprendizagem” (Apóstolo, 2003: 151). Ana Veiga Simão articula estas ideias na definição que nos oferece de portefólio:

Percecionamos o Portfolio como um diálogo do aluno consigo próprio – e já como Vygotsky (1991) tinha caracterizado o discurso interno como fonte de conhecimento e autocontrolo –, como uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem, pois, ao promover a autonomia do aluno na gestão da aprendizagem, permite que ele se torne mais participativo e, portanto, esteja mais motivado, porque o que está a aprender corresponde às suas necessidades. (Simão, 2003: 98)

Simão sublinha ainda a ideia relevante de que no portefólio se valorizam “todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e investigação que os estudantes realizam” (idem, p. 86). Nesse sentido, o portefólio evidencia, “sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagem (ou de competências) que, por sua vez, se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimentos” (Sá-Chaves, 2001: 182).

4. AINDA CÁ DENTRO

Os méritos do portefólio reflexivo são já reconhecidos no nosso país; falta contudo dar um passo e fazer com que o portefólio reflexivo passe a assumir o formato digital. E é aí que ele se pode tornar verdadeiramente um instrumento pedagógico essencial do ensino colaborativo.

Na realidade, o desenvolvimento da tecnologia veio abrir as portas a novas estratégias de ensino que temos de saber aproveitar. Com as novas tecnologias da comunicação, e particularmente com o uso generalizado da Internet, o E-learning – e sobretudo o B-learning (Blended learning) – que associa a importante componente presencial ao ensino à distância – passou a fazer parte integrante das mais recentes estratégias pedagógicas. Contudo, quando examinamos de perto as plataformas digitais que formam a base do E-learning, apercebemo-nos de que as ditas novas estratégias comportam pouca novidade: a velha sebenta preparada pelo professor é agora substituída por pastas digitais com apresentações em powerpoint e

animações engraçadas; as bateladas de exercícios que o docente dava aos estudantes como trabalho de casa encontram-se agora disciplinadamente metidas em pastas rotuladas, as regras de avaliação que outrora eram transmitidas oralmente fazem hoje parte dos documentos publicados. Mas fora isso, os estudantes continuam a aprender sozinhos. Podem contactar com o docente através do e-mail, mas o ensino colaborativo, à exceção de algumas experiências bem sucedidas na área das ciências exatas, que incluem a resolução de problemas em grupo pelos estudantes não faz ainda parte da nossa realidade. E contudo, o ensino colaborativo é importante, pois, como foi já dito, ele implica um crescimento solidário por parte dos aprendentes, preservando contudo o desenvolvimento e a afirmação pessoais. Como pode então uma plataforma digital ser aproveitada eficazmente para o ensino colaborativo?

Os méritos do portefólio reflexivo foram já acima assinalados. O problema do portefólio reflexivo tradicional é que é desenvolvido em papel e a ele tem apenas acesso o docente que esteja a supervisionar a sua construção. Imaginemos contudo esse mesmo portefólio, mas em versão digital. Vemo-lo certamente aprumado, organizado em sub-pastas, animado por desenhos e faixas de música; mas se é verdadeiramente reflexivo, se cumpre a função para que foi concebido, então o portefólio – para utilizar a feliz expressão de Idália Sá-Chaves – traz gente dentro, gente com experiência de vida, certezas e dúvidas. E é exatamente quando o portefólio reflexivo é publicado na plataforma digital, tornando-se acessível a todos os outros estudantes,

que ele se torna um instrumento útil do ensino colaborativo, porque aí se afirma plenamente como potenciador de novas aprendizagens, contaminando os outros estudantes e envolvendo-os num mesmo processo de ensino-aprendizagem.

5. UM EXEMPLO PRÁTICO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Terminei a última frase da secção anterior propositadamente com um dos chavões do eduquês; mas fi-lo para mostrar que o eduquês também pode ter substrato. E para não me perder nas divagações típicas do linguajar que critico, o melhor será dar o exemplo prático daquela que foi a minha experiência enquanto docente do curso de mestrado em Estudos Anglo-Americanos, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do qual promovi a implementação de portefólios reflexivos digitais. A experiência relatada reporta-se ao ano letivo de 2007-2008.

A unidade curricular que lecionei então no Curso de Mestrado – Estudos Culturais – é essencialmente teórica e de análise e reflexão sobre textos ensaísticos e literários. Neste contexto, as pastas com animações engraçadas, exercícios interativos e música de fundo não têm lugar. Motivada pela leitura de estudos da área da Neurobiologia e da Filosofia – sobretudo os de António Damásio (1999; 2003), Barbara e Alan Pease (2001 [1999]) e de Pierre Changeux e Paul Ricoeur (2001) – concluí que a única informação que é retida pelos estudantes é aquela que eles conseguem

associar a informação que possuam anteriormente; na verdade, o novo conhecimento só é possível a partir do conhecimento antigo, sendo visto como uma forma de crescimento. Para todo este processo, a componente emocional de que fala Changeux é fundamental, sendo mesmo condição sine qua non para a integração do conhecimento na memória a longo prazo, conclusão a que chega também Damásio, embora partindo de premissas diferentes, quando descreve o sentimento de si, e a forma como a aquisição de novo conhecimento provoca uma mudança efetiva no indivíduo, que passa a inclui-lo na sua consciência alargada. Também a noção avançada por Ricoeur de que entendemos melhor quando explicamos, é importante para a compreensão do processo de aquisição de conhecimento. Por fim, a ideia de Barbara e Alan Pease de que rapazes e raparigas pensam e aprendem de forma diferente, tornou-se relevante para a minha perceção de que devem ser criados, na sala de aulas e fora dela, espaços para uma aprendizagem individualizada. Na verdade, todos os estudos apontam para o facto de que quando estamos a ensinar estamos a lidar com repositórios de cultura individuais.

O modelo adotado para a implementação dos portefólios reflexivos digitais foi extremamente simples: ao entrarem na plataforma, os catorze mestrandos deparavam-se com um texto de apresentação da plataforma de ensino à distância e dos objetivos definidos, um documento com as normas de citação bibliográfica que deveriam respeitar aquando da realização dos trabalhos escritos, um Fórum e catorze pastas com os seus nomes,

preparadas para acolherem os documentos de cada portefólio reflexivo. Ativei também o Calendário, onde se encontrava registada a programação para cada sessão, bem como a função de correio. Pedi aos alunos que, em cada semana, e em função dos temas abordados em cada sessão que os tivessem motivado, fizessem alguma pesquisa adicional e produzissem um texto para ser introduzido em cada portefólio reflexivo. O contacto físico com os alunos ocorria uma vez por semana, numa sessão de quatro horas. Ao longo da semana, os mestrandos iam produzindo textos e introduzindo-os nas pastas. Diariamente, eu consultava a plataforma, lia os textos introduzidos nos portefólios reflexivos, bem como na pasta do Fórum, e enviava a cada autor dos textos um e-mail pessoal com um comentário sobre o seu contributo. Ao longo do semestre, enviei mais de cem e-mails e recebi mais de cinquenta. Cedo compreendi que estes e-mails eram essenciais para que o projeto de blended e-learning, com integração de uma componente de portefólios reflexivos, funcionasse. Os mestrandos sentiam que escreviam para alguém que os lia atentamente; e por escrito eram capazes de dizer coisas que nunca diriam numa sala de aulas – ou por timidez, ou por medo de caírem no ridículo perante os Colegas. Aos poucos, fui desenvolvendo uma relação de proximidade com os mestrandos, a tal relação individual que, na opinião dos pedagogos, é fundamental para que a aprendizagem se verifique.

Mas para além desta relação individual entre docente e mestrandos, que é necessariamente uma relação vertical, a plataforma de ensino à distância

possibilitou o desenvolvimento de relações horizontais (entre os alunos) baseadas na cumplicidade de quem estuda a mesma matéria e a debate e a explica para melhor a compreender. Desta forma se foi construindo uma verdadeira comunidade de aprendentes on-line, alicerçada no estudo solidário e no respeito pelo contributo de cada qual para o seu portefólio reflexivo e para o Fórum. Na verdade, a consulta dos portefólios dos Colegas em breve se tornou um hábito; e como cada estudante tinha a liberdade de explorar no seu portefólio os temas da sua preferência (embora necessariamente ligados à área temática daquela unidade curricular), o programa previsto para o meu Seminário de mestrado foi verdadeiramente potenciado: em função dos interesses dos mestrandos, catorze programas paralelos se foram delineando nos portefólios, e assim foram explorados temas que eu não havia previsto, espelhando os interesses e preocupações dos estudantes.

Embora o número de acessos à plataforma tenha oscilado em função do interesse dos mestrandos pela matéria, da sua apetência pela utilização das TIC e da sua disponibilidade horária (uma boa parte dos mestrandos exercia funções docentes a tempo inteiro em escolas secundárias), creio poder afirmar que este foi um projeto bem conseguido. De acordo com os dados estatísticos fornecidos pela plataforma de ensino à distância, ao longo do semestre os mestrandos visitaram a plataforma 665 vezes e estiveram on-line 128 horas, um número de horas razoável, já que estas corresponderam ao tempo dispendido na colocação dos textos (previamente produzidos em

Word) na plataforma, bem como na consulta dos portefólios dos Colegas e na redação de pequenos contributos para o Fórum. Este último não foi muito utilizado (registaram-se apenas 20 contributos), mas tal deveu-se ao facto de muitos alunos terem introduzido os seus comentários aos trabalhos dos Colegas diretamente nos portefólios.

A implementação de portefólios reflexivos digitais revelou-se frutuosa quer para mim, enquanto docente, quer para os mestrandos. Do meu ponto de vista de docente, testemunhei o crescimento de uma verdadeira comunidade de aprendentes, desenvolvendo-se numa relação de estudo solidário e de respeito pela diferença; consegui imprimir ao meu Seminário de mestrado uma dinâmica que nunca antes se verificara e um interesse invulgar por alguns dos temas debatidos. Mas também do ponto de vista dos mestrandos o seminário se viu acrescido de interesse: para além dos momentos de contacto físico, nas sessões semanais de quatro horas, passaram a beneficiar de um apoio tutorial da docente ao longo da semana; mas beneficiaram também dos Relatórios de Leitura de textos teóricos ou críticos introduzidos nos portefólios pelos Colegas, bem como das explorações individuais de diferentes temas. Por outro lado, a produção semanal de pequenos textos foi preparando os estudantes para a redação do trabalho final do Seminário. Cada pequeno texto introduzido no portefólio ao longo das quinze sessões constituiu uma pequena tentativa de reflexão sobre um tema do seu interesse, que acabou, na maior parte dos casos, por constituir o tema central de cada trabalho escrito apresentado pelos alunos.

É evidente que os mestrandos não são todos iguais, e por isso alguns tiraram mais benefícios do sistema adotado do que outros. Mas as expectativas que eu tinha em relação ao trabalho a desenvolver no âmbito do blended e-learning foram claramente ultrapassadas. Os resultados positivos do projeto ficaram contudo a dever-se a um muito maior investimento do meu tempo (cerca de duas horas diárias) na preparação e consulta da plataforma de ensino à distância.

6. WHY BOTHER?

No contexto da nossa atarefada vida universitária, a pergunta com que iniciei este texto – *why bother* – mantém a pertinência. Valerá a pena investirmos duas horas diárias do nosso tempo para a implementação de uma estratégia de ensino de B-learning? A resposta, creio que já a avancei ao descrever o sucesso desta experiência. *Why bother?* Porque vale a pena; porque se queremos efetivamente contribuir para a mudança de paradigma, se queremos aprender a ensinar a aprender, apostando num ensino centrado nos estudantes, se queremos dar-lhes o ensino personalizado que eles não só merecem mas de que também necessitam, então vale a pena a maçada. E, no fim de contas, não se trata de maçada nenhuma, já que, no ensino colaborativo somos todos solidários do processo de aprendizagem e de crescimento.

Referências

AGERBOEK, Lise (2006), *“Assessing Innovative Competences through Learning Eportfolios”*, EPortfolio 2006: Conference Papers, Oxford, Eifel, publicação em CD-Rom

APÓSTOLO, Jorge (2003), *“A metodologia de “Porteflio” no ensino da enfermagem”*, in Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos, org. Idália Sá-Chaves, Porto, Porto Editora

CEIA, Carlos (2001), *“A Construção do Porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógica”*, INAFOP Jornal,
http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_porta_folio.htm (acedido pela última vez a 9/11/2005).

CHANGEUX, Jean-Pierre & Paul Ricoeur (2001), *O que nos faz Pensar? Um Neurocientista e um Filósofo Debatem Ética, Natureza Humana e o Cérebro*, Lisboa, Edições 70 [1998]

DAMÁSIO, António (1999), *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Lisboa, Publicações Europa-América

----- (2003), *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*, Lisboa, Publicações Europa-América

GARIS, Jeff W. (2006), *“Implementation of an ePortfolio as a University-wide Program at the Florida State University: Implications for National Models in the US and Internationally”*, EPortfolio 2006: Conference Papers, Oxford, Eifel, publicação em CD-Rom

GRILO, João Maria & Constança Gomes Machado (2003), *“Portolios reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do Eu”*, in Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos, org. Idália Sá-Chaves, Porto, Porto Editora

HARTNELL-YOUNG, Elizabeth (2006), *“Bottom Up Meets Top Down: EPortfolios in Victoria, Australia”*, EPortfolio 2006: Conference Papers, Oxford, Eifel, publicação em CD-Rom.

PEASE, Allan & Barbara Pease (2001), *Why men don't listen and women can't read maps*, London, Orion [1999]

RUBENS, G.F.L.M. (2006), *"Portfolio Scene in Dutch Higher Education"*, EPortfolio 2006: Conference Papers, Oxford, Eifel, publicação em CD-Rom.

SÁ-CHAVES, Idália (2001), *"Novas Abordagens Metodológicas: Os Portfolios no Processo de Desenvolvimento Profissional e Pessoal dos Professores"*, in *Investigação em Educação (Métodos e Práticas)*, org. Estrela, Albano & Júlia Ferreira, Lisboa: Educa, pp. 181-187.

_____ (org.) (2003), *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, org. Idália Sá-Chaves, Porto, Porto Editora.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2003), *"O 'Portfolio' como instrumento na autorregulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduação"*, in *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, org. Idália Sá-Chaves, Porto, Porto Editora.

VEUGELERS, Marij (2006), *"Portfolio Models and Community Building in Dutch Higher Education, Lessons Learned of NL Portfolio"*, EPortfolio 2006: Conference Papers, Oxford, Eifel, publicação em CD-Rom.