

# Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

O PORTEFÓLIO ENQUANTO INSTRUMENTO DE (AUTO)AVALIAÇÃO DOCENTE:  
IMAGENS, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

**Mário Carlos Rodrigues**

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de  
**Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã**

**2009**



Dissertação de 2º Ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.



## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de todo um conjunto de pessoas que nos prestaram uma inestimável colaboração. Correndo sempre o risco de incorrer em algum esquecimento injusto, agradeço especialmente:

- À Professora Doutora Maria Luísa Branco, pela disponibilidade, competência, dedicação, clareza de sugestões e rapidez de resposta demonstrados na orientação desta dissertação.
- Aos professores da componente curricular do curso de mestrado, por me terem ajudado a despertar do marasmo intelectual em que estava adormecido.
- Ao Presidente do Conselho Executivo da escola onde o estudo se desenvolveu, pela permissão que deu para a sua realização.
- Aos professores participantes, pela amabilidade, abertura e paciência com que se disponibilizaram para a realização das entrevistas, contributo indispensável para a realização deste trabalho.
- Aos colegas do curso de mestrado, em particular ao António Silva, Francisco Barata e Luís Mendes, pelo apoio, amizade e solidariedade com que me acompanharam.
- Ao amigo Dr. João Paulo Mineiro, pelas valiosas palavras de incentivo que de longa data me foi proporcionando.
- À Isabel, Tiago e Francisco, pelo tempo e presença de que se viram privados.
- Aos meus pais e irmão.



## **RESUMO**

Este estudo surge no âmbito do decorrer da implementação do modelo de avaliação de desempenho dos professores portugueses, onde o portefólio é apresentado como um dos suportes possíveis. Trata-se de uma situação nova, quer no que diz respeito à avaliação de desempenho docente, quer ao nível da utilização do portefólio para esse fim. Neste contexto, pretendemos aferir as representações dos professores relativamente ao portefólio enquanto instrumento de avaliação do seu desempenho. Com este objectivo, foi desenvolvido um estudo de caso, de natureza qualitativa, junto de um conjunto de professores de uma escola pública portuguesa. O instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada.

Entre as conclusões do estudo destacamos o facto dos professores entenderem o portefólio mais como um produto que consubstancia uma prática e menos como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional; reconhecerem a importância da reflexão, vendo-a como um meio de questionamento permanente da prática; reconhecerem a importância da partilha e do trabalho colaborativo; reconhecerem ao portefólio um carácter dinâmico, numa perspectiva de constante renovação; apresentarem reservas à sua utilização na avaliação docente; atribuírem importância ao portefólio enquanto instrumento de auto-avaliação e de auto-regulação, numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo e de balanço do trabalho desenvolvido.

## **PALAVRAS - CHAVE**

Avaliação de Desempenho; Portefólio; Professores; Reflexão; Trabalho Colaborativo.



## **ABSTRACT**

The present research work was motivated by the recent implementation of a new system for the assessment of teachers in Portugal. According to this system the portfolio is becoming one of the instruments to be operationalised. This is an innovation in what concerns the assessment of the teaching performance. The purpose of this research is to depict the teachers' representation regarding the portfolio as a means of assessing their professional performance. The research methodology follows a case study anchored on a Portuguese public school drawn on a qualitative approach. The data have been gathered using a semi-structured interview.

As the most relevant outcomes of our research we highlight the teachers' general perceptions: (i) the portfolio is considered as a tool that shows a practice and not necessarily as a process of personal and professional self development; (ii) the recognition of the importance of reflecting on their professional daily practice as a means of questioning it; (iii) the recognition of the importance of collaborative and cooperative work; (iv) the portfolio is considered a dynamic tool; (v) the shortcomings of the use of the portfolio as an effective tool for their professional assessment; (vi) the portfolio is viewed as a self-assessment and self-regulation tool for a lifelong learning activity.

## **KEY - WORDS**

Professional teachers' assessment; portfolio; teachers; reflection; collaborative work.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>ÍNDICE</b> .....	vi
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	vii
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA</b>	
2.1 - Elementos para um referencial da profissionalidade docente .....	5
2.1.1 - O perfil de desempenho docente .....	5
2.1.2 - A profissionalidade docente .....	7
2.1.3 - O desenvolvimento profissional dos professores .....	10
2.1.4 - O individualismo profissional vs trabalho colaborativo .....	15
2.1.5 - O professor reflexivo .....	20
2.2 - O portefólio reflexivo no contexto da (auto)avaliação docente .....	25
2.2.1 - Enquadramento do portefólio no contexto da avaliação docente .....	25
2.2.2 - O portefólio reflexivo vs dossier .....	29
2.2.3 - Experiências de formação e supervisão de professores com o uso de Portefólios .....	34
2.2.4 - Estrutura e suporte(s) para o portefólio de serviço docente .....	38
2.2.5 - O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação .....	44
<b>CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO</b>	
3.1 - Enquadramento Metodológico .....	48
3.2 - Objectivos .....	50
3.3 - Instrumentos .....	51



3.4 - Sujeitos .....	53
3.5 - Procedimentos .....	57
3.6 - Resultados .....	60
<b>CAPÍTULO IV - RESPOSTA E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>

#### LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I - Solicitação de autorização ao Órgão de Gestão da Escola .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo II - Solicitação de colaboração aos professores .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo III - Guião de Entrevista .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo IV - Entrevistas .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo V - Análise de conteúdo das entrevistas .....</b>	<b>161</b>



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

O modelo de avaliação docente recentemente em implementação em Portugal prevê a construção de portefólios, como instrumento de avaliação, por parte dos docentes avaliados. Este elemento constitui inovação na medida em que a utilização de portefólios no ensino não superior em Portugal era até aqui vista na perspectiva do aluno, do professor em formação e, mais recentemente, na formação de adultos, surgindo agora como instrumento de avaliação do desenvolvimento profissional docente, com efeitos na progressão da carreira. Estes instrumentos são definidos pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) como:

coleções organizadas e cuidadosamente seleccionadas de materiais produzidos ao longo de um determinado período de tempo, de modo a documentar o que foi feito e como foi feito pelo docente, no que se refere a tarefas realizadas e a resultados obtidos [...]. Convém evitar que se transformem numa mera colectânea de documentos arquivados numa pasta, sem critério nem lógica (CCAP, 2008a, p.6).

O professor, que até aqui centrava a sua actividade na componente prática e a avaliação do seu desempenho num relatório crítico a apresentar no final de um determinado ciclo de anos, em função do escalão da carreira docente em que se posicionava, vê-se agora na necessidade de construir um instrumento não normalizado no qual terá que organizar os elementos de suporte à sua prática lectiva de uma forma sistemática. Ou seja, com este modelo de avaliação, o professor terá que produzir uma colecção razoável e criteriosamente organizada de materiais, recursos e registos por si próprio elaborados ou em colaboração com outros, que sejam representativos: do seu trabalho; do seu estatuto profissional; da sua competência pedagógica; do seu conhecimento dos conteúdos que lecciona ou de outros atributos pessoais e profissionais que contribuem para o tornar um professor único.

O portefólio, sendo um conceito recente nas ciências da educação, em Portugal, apresenta já alguma tradição noutros países e noutros âmbitos e práticas profissionais, em particular nas artes plásticas, de onde provém (pintura, arquitectura, fotografia, entre outras). Do domínio de utilização no campo profissional e com objectivos essencialmente de registo e apresentação de trabalhos, os portefólios foram sendo adaptados a outras áreas de

intervenção e alargando o leque de potenciais objectivos associados à sua utilização, começando a surgir também em contextos educacionais, formativos e escolares. Embora de utilização ainda relativamente restrita em muitos domínios educacionais e escolares, a criação de portefólios é reconhecida por muitos professores, investigadores e outros intervenientes no campo da educação, como estratégia de formação, de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores (Amaral, 2005; Bernardes e Miranda, 2003a, 2003b; Ceia, 2002; Grilo, 2002; Grilo e Machado, 2005; Nunes, 2000; e Sá-Chaves, 2001, 2005, 2007). Um dos argumentos para a defesa do seu uso reside no facto de se lhe atribuir uma dimensão reflexiva, como nos propõe Sá-Chaves (2005). Tal compreensão implica considerar a unidade existente entre as dimensões de processo e produto que o portefólio encerra e, assim, ele é compreendido como um instrumento facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação, nas funções simultâneas de estruturação e revelação dos processos de desenvolvimento profissional.

No entender de Alarcão (2000), a escola deve ser entendida como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p.13). Esta escola reflexiva, em desenvolvimento, cria-se a partir do pensamento que permita compreender a razão da sua existência, as suas características próprias, constrangimentos e potencialidades. Da visão que a própria escola tem de si mesma,

que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes. Só um pensamento sistémico permitirá manter a visão de conjunto e enquadrar, no projecto global da escola, os projectos e actividades complementares (*Idem*, p.17).

Esta abordagem à escola reflexiva remete-nos, por um lado, para o conceito de professor reflexivo e, por outro, para a importância do trabalho colaborativo. Saraiva e Ponte (2003), seguem o mesmo pensamento ao referirem que o professor aprende

através da reflexão sobre a experiência e não directamente a partir dela. O professor pode também aprender a partir das experiências dos outros, desde que devidamente documentadas e discutidas. O desenvolvimento profissional realiza-se por um movimento a partir da prática dos outros para a nossa própria prática, da teoria para a prática ou da prática para a teoria. O professor aprenderá quer nos locais formais nos quais ouve, lê e discute ideias acerca da prática de ensino e das suas raízes teóricas, quer a partir da sua própria experiência, devidamente considerada e

reflectida, quer a partir da experiência de outros profissionais, através de trocas de experiência (p.30).

Partindo do princípio de que a prática reflexiva é fundamental para a melhoria do ensino pois, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, [...] forma-se, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58), através da construção do portefólio o professor poderá mostrar as suas realizações reflectindo sobre elas, contribuindo assim para o seu próprio conhecimento e aperfeiçoamento. O portefólio da prática pedagógica surgirá assim como um diálogo do indivíduo consigo próprio, como uma forma de organizar o pensamento (Sá-Chaves, 2005), melhorar as suas práticas e revelar os seus níveis de originalidade e criatividade, contribuindo assim para a melhoria do processo educativo.

Estes aspectos remetem-nos para o assunto mais central deste estudo que é a utilização do portefólio como instrumento de (auto)avaliação docente. Algumas questões parecem emergir: Que representações têm os professores deste novo instrumento de avaliação? Que elementos é que consideram mais importantes na sua estrutura? Qual o suporte que consideram mais adequado? Que potencialidades lhe reconhecem? Que constrangimentos lhe apontam? Será que os Professores Titulares (avaliadores) e os restantes professores partilham as mesmas concepções? Este estudo procurará eventuais pistas de resposta a estas questões.

A ideia que lhe deu origem teve por base o facto de estarmos na presença de uma área do conhecimento ainda muito inexplorada no contexto nacional, evidenciando assim alguma originalidade, embora surja, e eventualmente possa por isso ser condicionado, num contexto temporal de grande conturbação e incerteza motivados pela contestação dos professores e dos seus sindicatos ao modelo de avaliação em vigor, ao qual é intrínseco o instrumento em causa.

Quanto à estrutura da dissertação, a mesma divide-se em quatro capítulos. O Capítulo I, que corresponde a esta Introdução; o Capítulo II, que corresponde à Revisão da Literatura; o Capítulo III, que corresponde ao Estudo Empírico e o Capítulo IV, que corresponde à Resposta e Discussão das questões de investigação, isto para além das Referências e Anexos. O Capítulo II, que correspondente ao referencial teórico da temática em estudo, subdivide-se em duas secções: Na primeira procuramos analisar um conjunto de elementos para um referencial da profissionalidade docente. Começamos por abordar o perfil de desempenho docente, tendo por base a análise dos normativos vigentes, para de

seguida fazer uma abordagem aos conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalidade docente. A natureza, a dimensão e as características do desenvolvimento profissional dos professores é outro assunto tratado nesta secção, onde também é feita uma abordagem ao trabalho colaborativo e ao professor reflexivo enquanto elementos essenciais para a autonomia e para o desenvolvimento profissional dos professores. Na segunda secção, procuramos dar destaque ao portefólio reflexivo no contexto da (auto)avaliação docente. Deste modo, começamos por fazer o enquadramento deste instrumento no contexto da avaliação docente, para de seguida esclarecer o conceito de portefólio e abordar as suas diferenças para o tradicional dossier, instrumento com o qual a generalidade dos professores contactou aquando da sua profissionalização. De seguida, serão referenciadas duas das poucas experiências conhecidas em Portugal no campo da formação e supervisão de professores com o uso de portefólios, a primeira ao nível da formação inicial de professores e a segunda ao nível da formação complementar. Ainda neste capítulo serão apresentadas sugestões de estrutura e suporte(s) para o portefólio de serviço docente e será feita uma abordagem à pertinência deste instrumento na avaliação docente. O Capítulo III corresponde ao estudo empírico levado a cabo no âmbito da presente dissertação, num quadro metodológico de natureza qualitativa que procuraremos caracterizar. Começamos por definir os objectivos do trabalho empírico, para de seguida avançarmos para a descrição dos instrumentos, sujeitos e procedimentos de carácter metodológico, concluindo com a apresentação e análise dos resultados obtidos. Finalmente, no Capítulo IV, procederemos à discussão dos resultados apresentados e analisados, confrontando-os com os diferentes contributos teóricos expostos no Capítulo II, procurando responder às questões da investigação.

Convém ainda referir que se trata de um estudo de carácter exploratório que, para além de nos permitir conhecer as representações e posições assumidas pelos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente, por certo propiciará pistas de reflexão a partir de questões levantadas nas entrevistas realizadas. Como o presente estudo se desenvolve num contexto espacial de apenas uma escola, estamos conscientes de que a extrapolação das conclusões para outro universo seria abusiva do ponto de vista científico, pelo que será prudente a sua não generalização.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 2.1 - ELEMENTOS PARA UM REFERENCIAL DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

##### 2.1.1 - O PERFIL DE DESEMPENHO DOCENTE

O que é hoje em Portugal ser professor? A resposta a esta questão passa, em primeira instância, pela leitura dos normativos vigentes dos quais é possível retirar um conjunto de características inerentes à função docente. De entre os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores definidos no capítulo IV, artigo 33º, da Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada e renumerada, que adiante designaremos por LBSE), relativo aos recursos humanos, salienta-se a referência: a uma formação inicial de nível superior que proporcione “os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”; a uma formação contínua que “complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”; a uma formação integrada, quer “no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”; a uma formação que, “em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”; a uma formação que “favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”; e a uma formação que “conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

No desenvolvimento destes princípios, definidos pela LBSE, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente), nos artigos 12º, 13º, 14º e 15º, organiza a formação dos professores em formação inicial, formação especializada e formação contínua. A formação inicial é aquela que confere habilitação profissional para a docência, no respectivo nível de educação ou de ensino, visando “dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente” (artigo 13º) nas dimensões: profissional e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e relação com a comunidade; e do desenvolvimento profissional ao longo da vida. A formação especializada visa a qualificação dos professores para o desempenho de funções ou

actividades educativas determinadas e é ministrada nas instituições de ensino superior (artigo 14º). A formação contínua destina-se a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente [...] deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (artigo 15º).

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), nos pontos II, III, IV e V do anexo, define também claramente quatro dimensões de desempenho docente: uma dimensão profissional, social e ética de acordo com a qual “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (ponto II); uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, segundo a qual “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (ponto III); uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, uma vez que “o professor exerce a sua actividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (ponto IV) e uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, sugerindo que

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (ponto V).

De acordo com as recomendações da Comissão Europeia (2005), o nível de competências e qualificações a atingir pelos professores no espaço da União Europeia deve apresentar os seguintes princípios comuns: Os professores devem ter uma formação inicial adequada, obtida a partir de instituições de ensino superior ou equivalente, em função da sua área específica; a formação docente deve ser vista como um processo permanente que, para além da formação inicial, contemple uma formação contínua adequada e o incentivo à investigação e à implementação de práticas inovadoras; deve ser incentivada a mobilidade dos professores, quer nos diferentes níveis de educação quer no espaço europeu e devem ser contempladas e encorajadas ligações com outros parceiros, nomeadamente instituições

de ensino superior, no apoio a uma formação de alta qualidade e na criação de redes de inovação a nível local e regional.

Nos normativos vigentes, o professor é pois descrito como um profissional cuja entrada na profissão é feita através da aquisição de uma formação inicial de nível superior que integra quer uma preparação científica na área da sua especialidade de ensino quer uma formação pedagógica. Esta formação científica e pedagógica deverá ser complementada por uma formação contínua que a actualize numa perspectiva de formação permanente. O professor é, assim, um profissional com formação inicial de nível superior que lhe permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos necessários para que possa cumprir a sua principal missão profissional que é conseguir que um maior número possível de alunos atinja os níveis mais elevados de aprendizagem. É com base nos conhecimentos adquiridos na sua formação que o professor, necessariamente comprometido e empenhado na sua missão fundamental, vai agir nas frequentes situações incertas dos diferentes contextos em que a sua actividade decorre. Se os normativos vigentes nos permitem traçar um perfil de desempenho docente, importa ainda reflectir sobre o que é que consideramos que o professor é, o que é que consideramos que ele faz de específico e distinto de quaisquer outros profissionais, ou seja, sobre a sua profissionalidade.

### **2.1.2 - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Abordar a profissionalidade docente implica, desde logo, a clarificação de conceitos como “profissão” e “profissionalismo” docente. O conceito de “profissão” surge a partir de uma construção social, o que, à partida, o torna susceptível de sofrer alterações de acordo com o contexto, o espaço e o tempo em que é utilizado. Sociologicamente, “profissão” pode ser entendida como “o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994, p.38). A designação “profissão” é, normalmente, utilizada para identificar um grupo especializado, devidamente formado, competente e digno de confiança pública que, a partir dos seus serviços, obtém prestígio, poder e estatuto económico. Os diferentes grupos ocupacionais são, ou não, entendidos enquanto “profissão” consoante a sua proximidade em relação a um conjunto de

características próprias das “verdadeiras” profissões, nomeadamente a existência: de um saber especializado, expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma formação escolar; de um controlo de admissão à profissão; de um código deontológico profissional; de uma autonomia profissional; de associações profissionais, distintas dos sindicatos; de condições de trabalho adequadas; de uma orientação para o cliente e o ideal de serviço (Day, 2001; Nóvoa, 1992; e Sarmiento, 1994). Tendo por base a aplicação destas características, por vezes surgem dúvidas quanto à validade do conceito de profissão atribuído ao grupo ocupacional dos professores, questionando-se principalmente a sua autonomia profissional tendo por base o carácter centralista dos currículos, elaborados por especialistas científicos, sob o controlo do Estado, que deixam aos professores apenas uma função executora.

O professor concretiza pedagogicamente as orientações concebidas, o que enfatiza a tecnicização do seu trabalho, uma conseqüente perda de autonomia no processo de ensino e, conseqüentemente, uma degradação do seu estatuto (Nóvoa, 1992; Sarmiento, 1994). A este propósito, Christopher Day (2001) defende que os professores, não detendo efectivamente o controlo sobre os padrões profissionais, ao contrário, por exemplo, dos Médicos e dos Advogados, devem no entanto aproveitar a oportunidade que lhes é dada para, através da tomada de decisões sobre determinados procedimentos a serem ou não adoptados, exercerem verdadeiramente a sua autonomia. Neste sentido, seguindo o pensamento de Freitas (1998, 2001), hoje em dia, na escola, na sua sala de aula, o professor é autónomo na medida em que tem que tomar decisões que excedem em muito o que lhe foi dito que deve ensinar, ou seja o currículo que lhe foi prescrito. O como deve ensinar é um problema seu, e aí ele tem que actuar sozinho, assumir estratégias para as quais se deseja tenha a competência para fazer a melhor escolha. É na sala de aula, depois de fechada a porta, ou deixando-a aberta, ou mesmo saindo da sala que, segundo o autor, ocorre aquele que é um dos maiores desafios actuais da profissão docente que é a inovação curricular, ou seja, uma prática de gestão criativa do currículo. Dito de outro modo, no entender de Bizarro e Braga (2005),

a intervenção coerente dos docentes neste nosso contexto educativo exige que estes se orientem por um paradigma profissional alternativo que rompa com as matrizes disciplinares convencionais que vêem o aluno como um receptor de conhecimentos, as matérias como estando organizadas em compartimentos, o papel da escola como sendo o da transmissão de saberes. [...] Impõe que o crescimento do saber, do saber fazer e do saber ser passem por uma acção de reflexão e de formação

contínuas, na tentativa de fazer o levantamento, a análise e a interpretação dos traços que marcam, hoje e aqui, esta profissão (p.19).

A actividade docente não se resume, pois, a uma mera aplicação de padrões estandardizados, já que o professor é um profissional que toma decisões e dirige a sua acção não mecanicamente, mas sim de forma reflexiva e em função dos seus próprios pensamentos e da avaliação que faz de cada situação. A actividade docente, enquanto “profissão”, frequentemente referenciada como um conjunto de saberes (académicos e pedagógicos) especializados, deve ser entendida também como “uma actuação onde a ambiguidade e multiplicidade das funções são o seu melhor traço definidor e a necessidade de práticas reflexivas o seu selo de marca” (Bizarro e Braga, 2005, p.18).

Quanto ao termo “profissionalismo”, o mesmo refere-se à natureza de um trabalho, através da existência de uma ética própria. O profissionalismo é a própria natureza do trabalho do professor, trazendo para primeiro plano as obrigações morais para com os alunos e o comprometimento com o seu auto-desenvolvimento. Já o termo “profissionalidade” remete para o conjunto de características, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores específicos de uma profissão. A profissionalidade docente surge associada às oportunidades que se criam para o professor desenvolver um novo conhecimento e novas competências pedagógico-didácticas e organizacionais. Segundo Morgado (2005) a profissionalidade é aquilo que é específico na actividade docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, que constituem a especificidade de ser professor.

Morgado (2005) apresenta três modelos de profissionalidade docente. O modelo de racionalidade técnica, no qual o professor é apresentado como um profissional técnico “que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos” (p.34). A prática profissional docente é apresentada pois como a aplicação de um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos previamente adquiridos; O modelo de racionalidade prática, no qual o professor é apresentado como um profissional reflexivo em que o conhecimento resulta de sucessivos e continuados processos de reflexão em relação à prática. “Em vez de uma influência directa da teoria sobre a prática, estamos perante uma relação dialéctica entre a teoria e a prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam” (p.42); o modelo sociocrítico, no qual o professor é apresentado como intelectual crítico cuja função não se pode resumir à transmissão de conhecimentos ou ao treino de habilidades práticas, “pelo contrário, os

professores devem ser portadores de uma verdadeira «autoridade emancipadora», nutrida pelas ideias de liberdade, igualdade e democracia, que devem utilizar para ajudar os estudantes a adquirir/cumprir um conhecimento crítico e para os capacitar para a necessária intervenção e transformação social” (p.53). O professor deve assim contribuir para a formação de indivíduos activos e críticos, capazes de participar e de intervir nas comunidades em que se inserem, assumindo uma acção interventiva que ultrapassa as dimensões discursiva e reflexiva. Morgado (2005) conclui que a actuação do professor não pode deixar de integrar as dimensões de cada um dos modelos apresentados que devem ser doseadas em função de algumas variáveis como sejam a personalidade, o tipo de alunos, os programas que operacionaliza, etc. O professor por ele designado como *professor da contemporaneidade* deve deixar de ser visto como um mero detentor e difusor de conhecimentos especializados para passar a ser “encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir” (p.69), permitindo aos alunos participar nessa construção.

Neste contexto, importa reflectir sobre como é que o professor aprende a ser e a fazer o que se entende ser a sua função, como é que dá resposta aos desafios da sua profissão, como é que responde aos constrangimentos que afectam a sua capacidade para se empenhar profissionalmente, em suma, como é que ele se desenvolve ao longo da sua vida profissional.

### **2.1.3 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Abordar a questão do desenvolvimento profissional dos professores implica enquadrá-lo com outros aspectos da prática docente no contexto de uma profunda interligação. A prática profissional do professor pode ser descrita tendo em conta três aspectos essenciais: a prática lectiva, a prática extra-lectiva e as práticas de desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. A prática lectiva corresponde ao aspecto essencial da actividade do professor, ou seja, aos momentos em que o professor interage com os alunos com a intenção explícita de favorecer as suas aprendizagens e promover o seu desenvolvimento. A prática extra-lectiva, que inclui todos os restantes momentos da actividade profissional do professor, em que ele interage com os outros elementos da comunidade educativa, sejam

colegas, famílias, responsáveis educativos, etc. ou trabalha, sozinho ou em equipa, no planeamento, na preparação e na avaliação dos momentos de prática lectiva. O desenvolvimento profissional corresponde aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área da sua especialidade de docência, no domínio educativo e em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua actividade profissional.

A natureza, a dimensão e as características do desenvolvimento profissional dos professores é uma temática que tem interessado a muitos autores que lhe reconhecem alguma complexidade. Day (2001) apresenta a seguinte definição:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fazes das suas vidas profissionais (pp.20-21).

É notório, na definição apresentada, a complexidade da matéria, envolvendo diferentes dimensões e perspectivas que podem variar de acordo com a experiência individual de cada um, num grupo profissional heterogéneo. A prática docente configura aspectos da identidade de um grupo constituído por indivíduos que exercem um papel social, que embora tenham em comum aspectos importantes, se evidenciam pela sua heterogeneidade. Dessa heterogeneidade resultam factores de diferenciação derivados das características próprias de cada sujeito, (capacidades, interesses, motivações, disponibilidade, empenho e personalidade de cada um), podendo o conhecimento, os valores, as normas e os comportamentos, variar também em função de outros factores de ordem externa, como sejam o nível de ensino, o nível etário dos alunos a que ensinam, a situação profissional, a habilitação académica e profissional, o tempo de serviço, a localização e a dimensão da escola, a experiência profissional, as associações sindicais e ou profissionais a que pertencem, a situação de mobilidade ou estabilidade, entre muitos outros aspectos. Para Lima (2002) esta “diversidade de factores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente” (p.22), podem ainda ser observados ao nível das culturas profissionais

[...] não só entre escolas, como também entre grupos de professores de cada escola. Ao nível do estabelecimento de ensino, elas contêm elementos «sagrados» (isto é, princípios fundamentais acerca daquilo que os professores são enquanto profissionais) e «profanos» (ou seja, mais susceptíveis de puderem ser mudados), diferindo os docentes entre si quando à sua adesão aos elementos de uma ou outra destas dimensões (*Idem*, p.25).

Christopher Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional dos professores não deve ser desenquadrado das suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e contextos escolares nos quais a actividade docente se desenvolve. O professor enriquece o seu conhecimento e a sua prática pedagógica ao longo da sua carreira, em interacção com o meio que o envolve, construindo a sua própria visão subjectiva em cada situação. A este propósito Lima (2002) alerta para o facto de, “no estudo das culturas organizacionais dos professores, podermos estar mais perto daquilo que eles valorizam, observando os seus comportamentos - nomeadamente, os informais -, do que perguntando-lhes o que pensam, ou observando a sua conduta em situações planeadas formalmente” (p.19).

Segundo Morgado (2005), a prática educativa é complexa e não pode ser resumida à aplicação de um “*corpus* de conhecimento da natureza científica previamente determinado” (p,38) pois o acto educativo compreende também aspectos morais e afectivos. Day (2001) também defende que as emoções têm um grande potencial para afectar positiva ou negativamente a qualidade da experiência da sala de aula, quer para os professores quer para os alunos.

Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria. Trata-se, segundo Fried (1995), de uma vocação apaixonada... os efeitos da reforma educativa muitas vezes colocam o conhecimento acima da afectividade como prioridade para a melhoria do sistema. Daqui resulta a falta de atenção para com as pessoas, as coisas e até mesmo para com as ideias... (Hargreaves, 1995, citado em Day, 2001, pp.23-24).

Para Day (2001), a forma como os professores se posicionam enquanto profissionais tem uma influência directa na qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula. A natureza do ensino exige dos professores um processo de desenvolvimento profissional contínuo que está dependente do empenho de cada um. Considera que os professores só terão as condições necessárias para desenvolver a actividade docente se, por um lado, tiverem uma formação inicial adequada e se, por outro lado, estiverem disponíveis para

perceberem que o seu desenvolvimento profissional está também dependente da sua abertura para uma formação/aprendizagem ao longo da carreira. A experiência não deve ser o único suporte da prática do professor, devendo estar articulada com o seu desenvolvimento científico e profissional. O acto de ensinar é um acto complexo na medida em que as realidades dentro da sala de aula são variadas, resultando daí a necessidade de uma grande destreza por parte dos professores. Para além disso, a forma como o próprio currículo é interpretado pelo professor é influenciado pelo modo como ele se desenvolve profissionalmente.

Day (2001) defende ainda a promoção de um trabalho menos isolado e mais colaborativo entre professores, bem como uma aproximação nos relacionamentos entre o professor e o aluno, enquanto agente da sua própria aprendizagem, e mesmo com os pais, enquanto educadores complementares. O autor considera que, para o êxito dos alunos, não deve ser ignorada a necessidade de manter e desenvolver a sua atenção, cuidado, empenho, entusiasmo e autonomia, mas também não deve ser ignorada a necessidade de “melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança” (2001, p.45).

Citando Hargreaves (1994), Day (2001) apresenta três premissas para o desenvolvimento profissional docente, que se inter-relacionam, e que classifica como modelo “pós-tecnocrático”. Considera que os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida que, só serão confirmadas, se forem encaradas como um projecto que deve ser contínuo e ter progresso; que as necessidades de desenvolvimento profissional devem ser constantemente avaliadas e que o desenvolvimento profissional docente deve estar em consonância com um projecto de desenvolvimento institucional da própria escola. Para Day (2001), as escolas “têm que ser constituídas por professores que sejam aprendentes, que encorajem as crianças a aprender, a tratar o mundo como uma terra de horizontes sem limites e a realizar-se” (p.302). Para que tal ocorra defende a criação de parcerias não só entre o sistema, a escola, o professor e a família, mas também com as comunidades locais e com o mundo dos negócios, para que as necessidades colectivas se sobreponham às decisões centralizadoras e individuais.

Num mundo que passa por mudanças profundas, na estrutura familiar, na tecnologia, entre outras, considera urgente que a escola fomente nos alunos o pensar crítico e independente, sendo indispensável para isso a colaboração dos professores que terá que

ser suportada por um investimento na sua formação contínua. O autor defende, assim, uma formação profissional activa, participada, considerando mesmo que o sucesso da escola está dependente do sucesso da formação contínua dos professores. Neste contexto, Day (2001) critica o modelo de formação contínua vigente que transforma os professores em meros executores que cumprem aquilo que lhes é superiormente sugerido/exigido. Defende uma formação que proporcione uma aprendizagem permanente em que os professores sejam eles próprios investigadores e aprendentes ao longo da carreira. Neste sentido, Day (2001) considera a possibilidade da realização de parcerias com as Universidades, numa perspectiva de consultoria, em que o seu representante assumiria diferentes papéis: o papel de agente de conhecimento que promove discussões com base nas questões levantadas pelos professores de cada escola e fornece material apropriado para o enriquecimento das mesmas; o papel de “talismã”, em que a sua presença proporcionaria uma sensação de segurança e de legitimidade; o papel de “estímulo”, pois forneceria uma legitimação acrescida e apoio intelectual e moral em momentos de discussão entre grupos de professores e entre professores de diferentes escolas; e o papel de relógio/colector, na medida em que a presença da universidade é estimuladora da produção do professor na escola, funcionando eventuais visitas regularmente planeadas como um incentivo para que se possa pensar, experienciar e investigar. Para o autor deve haver uma relação de confiança entre as partes envolvidas sendo, no entanto, de evitar uma exagerada dependência, o que acabaria por contrariar o desenvolvimento das capacidades e condicionar o aumento de autonomia profissional. À Universidade é atribuído ainda um eventual papel de auditoria numa perspectiva de “amigo crítico” em relação a programas de estudos e propostas de avaliação desses programas, a estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como um papel de colaboração e de “ajuda crítica” na produção e investigação de estudos na área da educação, o que daria aos professores a oportunidade de um desenvolvimento profissional através da pesquisa científica com questões directamente ligadas à sua prática.

Nóvoa (2007) apresenta uma visão diferente de Day (2001), defendendo a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação e no desenvolvimento profissional dos seus pares. Afirma que “não haverá nenhuma mudança significativa se a «comunidade dos formadores de professores» e a «comunidade dos professores» não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p.6). Para o autor, as práticas de formação de

professores devem ser baseadas na investigação, só fazendo sentido se forem construídas dentro da profissão e se surgirem a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Os dispositivos de formação devem ser construídos a partir das necessidades dos professores e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Enquanto forem exteriormente impostas não conduzirão a mudanças significativas no interior do campo profissional docente. Esta opinião é partilhada por Bizarro e Braga (2005) quando afirmam que “organizados, de preferência, em comunidades reflexivas, os professores, deverão ser agentes da sua própria formação, analisando as situações educativas em que se inserem e procurando as situações concretas da sua prática que precisam de investigar para encontrar hipóteses de solução para os problemas que identificam” (p.21). Nesta posição de Bizarro e Braga (2005), ao referirem-se a “comunidades reflexivas”, está de alguma forma implícita a pertinência de um trabalho menos isolado e mais colaborativo entre professores, tal como é também defendido por Day (2001), bem como da promoção de uma prática reflexiva. Importa, pois, reflectir sobre estes dois aspectos frequentemente referenciados na literatura como sendo essenciais à autonomia e desenvolvimento profissional dos professores, bem como ao aperfeiçoamento da própria escola.

#### **2.1.4 - INDIVIDUALISMO PROFISSIONAL VS TRABALHO COLABORATIVO**

O trabalho colaborativo é referenciado na literatura como uma forma de trabalho que contribui para eliminar o individualismo e minimizar a dependência dos professores relativamente a decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho. Para Roldão (2007), “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente” (p.24). O pensamento de Morgado (2005) aponta no mesmo sentido, ao referir que “o isolamento profissional é uma característica frequente da profissão docente, que tem muito a ver com o individualismo dos professores” (p.82). Lima (2002), citando Sarason (1982), alerta igualmente para o facto de “a porção do tempo que os professores dependem em interacção face a face uns com os outros ser extremamente diminuta” (p.35). Por sua vez, Sá-Chaves e Amaral (2000) procuram caracterizar o professor que

assume uma atitude individualista e solitária, que apelidam de *eu solitário*. Para as autoras trata-se daquele que não se consegue libertar das receitas que lhe foram institucionalmente prescritas, as quais se sente obrigado a reproduzir, sem atitude crítica. Isolado na sala de aula queixa-se ou orgulha-se em fazer tudo sozinho: gerir o currículo da disciplina que lecciona, planificar as aulas tendo sempre como referência o manual escolar do qual não prescindem, produzir materiais complementares, elaborar matrizes, instrumentos de avaliação e critérios de correcção, em suma planificar, “dar as aulas” e avaliar os alunos. Este profissional solitário sente-se ainda mais isolado quando partilha a profissão com outros seres solitários receando dar voz às opiniões e sugestões que possam alterar esta forma de estar, até porque é mais cómodo aderir aos valores educativos reinantes porque não implicam mudança. Citando Sá-Chaves e Amaral (2000), “Pobre eu solitário! Quantos de nós já não sentimos esta solidão constrangedora?” (p.82). Estas autoras defendem uma cultura de escola que promova práticas colaborativas entre os pares a um nível transdisciplinar que façam emergir um *eu solidário* em oposição ao *eu solitário*.

É opinião comum que as práticas colaborativas entre os membros da comunidade escolar podem ter um papel relevante e decisivo na eficácia da mesma. O trabalho colaborativo é “um meio para atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p.8). Para Lima (2002) a aprendizagem significativa só será possível tendo por base um trabalho desenvolvido colectivamente de forma eficaz e flexível. Na colaboração, cada indivíduo dá a sua parcela de contribuição em benefício de todos os envolvidos na acção. A existência frequente de interações que visem a colaboração entre os docentes no contexto escolar proporcionará uma maior capacidade para pôr em prática inovações educativas.

Roldão (2007) apresenta como fundamentos do trabalho colaborativo o facto de ser valorizado no plano ideológico e moral por ser mais solidário e menos competitivo, potenciador de um bom relacionamento entre pares; no plano psicológico, pela melhoria do conhecimento profissional e pelo grau de motivação que promove em cada um, conduzindo a uma maior eficácia no desempenho pessoal; e no plano sociológico pelo facto de permitir distinguir desde logo o desempenho do profissional, do desempenho do técnico ou do funcionário. Faz, no entanto, um alerta:

O trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O

essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico (Roldão, 2007, p.27).

O trabalho colaborativo implica criar uma estratégia de grupo que permita alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas; activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes, de forma a que todos se envolvam e colaborem; e ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros. Segundo a autora, “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (*Idem*, p.27). Não significa, no entanto, que se trabalhe sempre colectivamente já que “trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (*Ibidem*, p.28). O trabalho colaborativo pode e deve incluir momentos de trabalho individual até para preparar e aprofundar o trabalho colectivo.

Para Saraiva e Ponte (2003), numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, “o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática lectiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos” (pp.26-27). De uma investigação que realizaram os mesmos autores concluem, ainda, que o trabalho colaborativo “desenvolvido de uma forma reflexiva, sempre ao ritmo, necessidades e interesses dos professores e no contexto natural do trabalho da escola” (*Idem*, p.48) é um factor de promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Tendo por base o trabalho que realizou, estudando duas escolas em particular, Lima (2002) estabelece uma distinção entre dois tipos de interacção profissional entre professores que constituem manifestações qualitativamente distintas daquilo que é ou pode ser a colaboração entre eles: Por um lado, mais comuns e frequentes, as conversas com os colegas, englobando as conversas sobre alunos e sobre a prática docente; por outro lado, menos frequentes, as actividades práticas conjuntas (ex. o desenvolvimento de materiais e a planificação conjunta), implicando níveis de interdependência mais elevados, maior esforço de coordenação e envolvendo mais tempo. Segundo o autor, sendo as primeiras as mais frequentes, são as segundas que têm um maior impacto na melhoria da prática educativa

concreta. Lima (2002) conclui que a cultura predominante na escola é a do isolamento profissional:

A tese do 'isolamento' profissional dos professores articulada por Lortie (1975) e corroborada em diversos países, através da investigação realizada nos anos 80, é, portanto, confirmada neste estudo. As conexões informais entre colegas relacionadas com assuntos profissionais eram escassas, independentemente do tipo de relação profissional considerado (Lima, 2002, p.66).

Por que será então tão difícil transformar o paradigma de trabalho individual em favor de um trabalho colaborativo autêntico e mais eficaz? Para Lima (2002), um factor que inibe as oportunidades dos professores interagirem entre si, é o facto das escolas onde trabalham, em termos organizacionais, muitas vezes não contemplarem o tempo necessário para que os docentes possam reflectir, discutir e trocar experiências entre si. Já Morgado (2005) refere que o isolamento profissional “tem sido favorecido quer pela arquitectura das escolas, - salas de aula individuais, ausência de espaços lectivos abertos e polivalentes - quer pela própria organização curricular - especificamente a disciplinarização do conhecimento” (p.83). O autor, citando Hargreaves (1998), salienta que “a maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (*Idem*, p.83). Considera que este isolamento profissional constitui um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias, apresentando consequências muito negativas quer para o desenvolvimento profissional dos docentes quer para a melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento de projectos de mudança.

Para Roldão (2007), a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino, não resulta certamente da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas sim de um conjunto de realidades enraizadas historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e professores. Considera que, por um lado, o trabalho colaborativo colide com toda a “máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina” (p.29). Defende que o trabalho colaborativo dificilmente será acolhido pelos professores sem que a própria instituição mude também as suas regras e o promova. Trata-se da introdução de uma nova “lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua acção” (*Idem*, p.29). Sustenta ainda, por outro lado, que a normatividade, quer curricular quer organizacional, constitui igualmente obstáculo ao

trabalho colaborativo pois induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia. Esta opinião é partilhada por Lima (2002), que alerta para o facto das “verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados” (p.8). Roldão (2007) defende também que aos professores deve ser reservada a decisão acerca dos modos e das formas de trabalho, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, acções essas que só podem existir no interior de um corpo que se assume como um colectivo que privilegia o trabalho em equipa.

Day (2001) chama a atenção para aspectos inerentes aos próprio professores considerando o facto de o “trabalho colaborativo também poder implicar um esforço intensivo, o que requer da parte dos actores competências técnicas e pessoais de relacionamento (p.252). Na mesma ordem de ideias, Saraiva e Ponte (2003) defendem que deve ser o próprio professor a reconhecer a importância do trabalho colaborativo, já que “ninguém muda ninguém, ou seja, a mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio” (p.27).

Nóvoa (2007) considera fundamental a promoção de novos modelos de organização da profissão docente onde a tradição individualista, que continua a dominar, dê lugar a uma cultura colaborativa que, no entanto, não é possível impor por via administrativa ou decisão superior. O autor considera “inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite [...] inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (p.8).

É, pois, possível concluir que é comum aos autores citados (Lima, 2002; Morgado, 2005; Nóvoa, 2007; Roldão, 2007; Sá Chaves e Amaral, 2000; e Saraiva e Ponte, 2003), por um lado o reconhecimento da existência de uma cultura individualista, mas por outro, o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo promotor do debate, do confronto de ideias, da partilha de experiências e da tomada colectiva de decisões, como uma via fornecedora de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores. Nesse mesmo desenvolvimento profissional, paralelamente ao trabalho colaborativo, importa também referir o processo de reflexão sobre a prática, como um elemento essencial da acção do professor e da aquisição de conhecimento profissional.

### 2.1.5 - O PROFESSOR REFLEXIVO

Entre os princípios que o capítulo IV da LBSE (2005) estabelece para orientar a formação dos professores encontramos, de forma explícita, no já anteriormente citado artigo 33º, a referência a uma formação que capacite o professor para uma prática reflexiva. Na investigação em educação é frequente encontrar, desde a década de oitenta, referências ao conceito de *reflexão*, sendo igualmente comum a utilização de expressões como *prática reflexiva*, *acção reflexiva*, *formação reflexiva* ou *ensino reflexivo*. O conceito de professor reflexivo surgiu nos EUA em reacção à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de um currículo centralmente definido. Alarcão (1996a) destaca Zeichner (1993) como um dos representantes deste movimento reflexivo e defende um papel activo do professor na educação, contrário a “um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996a, p.176).

O paradigma do professor reflexivo baseia-se no pressuposto que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo é único e irrepetível. Os professores devem estar preparados para desenvolver capacidades que lhes permitam analisar os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade dele poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos.

No seu quotidiano profissional, o professor depara-se com muitas situações de conflito que lhe exigem tomadas de decisões na sua resolução. Para que estas não sejam precipitadas é necessário reflectir. Schön (1983), citado por Alarcão (1996b, p.16), distingue a *reflexão-na-acção* (*Reflection-in-action*) da *reflexão-sobre-a-acção* (*Reflection-on-action*). A *reflexão na acção* é um processo de diálogo com uma situação problemática que exige uma intervenção concreta e que se processa de forma intuitiva. Trata-se de realizar uma análise dos múltiplos factores intervenientes, com a possibilidade de intervenção imediata. A *reflexão sobre a acção* desenvolve-se num momento posterior. Acontece quando reconstruímos mentalmente a acção e realizamos uma análise *a posteriori*, possibilitando um maior rigor. Alarcão (1996b) refere que

Estes dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos uma outra actividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a

reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (p.17).

A *reflexão sobre a reflexão na acção* auxilia o professor na compreensão e no exercício da sua prática profissional, podendo determinar acções futuras. A reflexão que o professor desenvolve em torno de sua actividade profissional (antes, durante e depois da acção) permite-lhe identificar as teorias que utiliza e as que está constantemente a elaborar, bem como tomar maior consciência de si próprio como professor e como pessoa, nomeadamente em relação às suas capacidades, ao saber-fazer, aos valores e aos conhecimentos. Isso permite afirmar que o seu conhecimento e desenvolvimento profissional são dinâmicos. Um professor reflexivo vive permanentemente num ciclo, da prática e da teoria à reflexão para depois voltar à prática e à teoria. Tanto a prática como a teoria têm espaços relevantes, pois há uma interacção constante entre elas, onde a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

No entender de Alarcão (1996b) a prática reflexiva,

revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema (p.17).

A reflexão, enquanto fonte de conhecimento, surge como um momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir. A compreensão do processo de reflexão é muito importante, tendo os professores obrigação de dar atenção suficiente ao desenvolvimento das competências requeridas para a reflexão. Aprender a pensar é o grande passo para a requalificação da aprendizagem, que se projectará na melhoria da qualidade do sistema de ensino. Seguindo o pensamento de Saraiva e Ponte (2003),

a reflexão é, desta forma, mais do que uma simples tomada de consciência da nossa experiência e do nosso conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como estamos a perceber, pensar, julgar e agir (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê de termos feito o que fizemos (reflexão sobre as premissas). Recorremos à reflexão quando queremos uma orientação para a negociação de um passo numa série de acções ou quando nos debatemos com uma dificuldade na compreensão de uma nova experiência (p.29).

Para Alarcão (1996a), ser-se reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). Não é um acto de rotina mas sim um acto premeditado que envolve uma componente lógica e psicológica. O sujeito é entendido como pensante e como construtor do seu próprio saber fazendo ele próprio a gestão da sua aprendizagem.

O professor deve reflectir sobre a sua acção docente sendo agente activo do seu próprio desenvolvimento profissional e promotor de uma certa autonomia que lhe permita ser capaz de definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes.

Os efeitos da reflexão deverão ser entendidos numa dupla dimensão, enquanto aprofundamento do saber no que ele encerra de conhecimento (relação reflexão/conhecimento) e na forma como isso se traduz no modo de actuação do professor (relação reflexão/acção). Mas reflectir concretamente sobre o quê?

O professor pode reflectir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos (Alarcão, 1996a, p.180).

O objectivo central da reflexão é pois o desenvolvimento do conhecimento e a promoção de uma melhor actuação.

O espírito reflexivo, sendo uma capacidade que lhe é intrínseca, deve ser desenvolvido pelo professor numa atitude de compreensão de si mesmo e da realidade que o rodeia, assumindo uma postura de permanente questionamento. Para que seja consumado é importante o desenvolvimento de aptidões como: observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. É a partir da formulação de questões a si próprio ou por outrem que é possível passar de um nível descritivo para um nível interpretativo. É a partir da descrição e após esta que é possível encontrar as razões para determinada actuação e repensá-la em termos de continuidade ou de alteração na prática educativa. Através deste procedimento reflexivo, num processo cíclico de acção-reflexão-acção, o professor descobre-se a si próprio, conhece melhor as condições em que exerce a sua profissão, bem como os efeitos que a sua actuação tem no processo de ensino-aprendizagem. A interiorização deste processo pelo professor surge, ainda, como facilitador da aceitação e implementação da

autonomização do próprio aluno, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, permitindo uma renovação em ambos os papéis. É através de uma postura reflexiva do próprio professor que é possível educar para a autonomia do aluno.

Nóvoa (2007) faz referência a um diário escolar redigido nos anos trinta por um professor primário que exercia funções em Trás-os-Montes, que deixou registos da sua actividade docente. Questiona-se acerca do facto do professor Dionísio das Dores Gonçalves<sup>1</sup>, isolado no Portugal rural dos anos trinta, “que exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando reflectir de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas” (Nóvoa, 2007, p.5) não seria já um “professor reflexivo” muito antes de os professores reflexivos se terem tornado moda, e bem mais reflexivo do que muitos professores de hoje.

Day (2001) considera que, no desenvolvimento do seu trabalho lectivo os professores, por natureza, reflectem sobre a sua prática, em “primeiro lugar para sobreviverem e depois para serem, pelo menos, competentes na gestão da sala de aula” (p.69). Porém, o autor chama à atenção para o facto de haver “um limite para aquilo que se pode aprender a partir da análise da própria prática quando se está simultaneamente imerso nessa mesma prática” (*Idem*, p.70). É preciso procurar elementos que potenciem essa reflexão e consequentemente lhe possibilitem, enquanto profissional, supervisionar essa prática. Chama à atenção para o facto da capacidade de reflectir poder ser condicionada por constrangimentos situacionais, como sejam o volume de trabalho, o bem-estar emocional, as limitações pessoais, entre outros, e é ainda crítico em relação à formas de reflexão identificadas por Schön (1983) pela sua “falta de atenção à forma pela qual os professores podem reflectir juntos e regularmente sobre o seu trabalho” (Day, 2001, p.70). Morgado (2005) aponta também alguns constrangimentos às práticas reflexivas nas escolas, nomeadamente factores internos e externos à instituição, que influenciam o contexto em que estas práticas acontecem. Para o autor “cada turma, cada estudante, cada situação de ensino estão impregnados de determinadas características únicas e singulares, o que torna inviável a existência de um conhecimento predeterminado para aplicar indiscriminadamente a todas as situações de ensino” (p.44).

---

<sup>1</sup> O diário escolar de Dionísio das Dores Gonçalves foi publicado pelo Instituto Politécnico de Bragança, em 2005, através de um CD-ROM organizado por António Afonso Gonçalves.

Já Alarcão (1996a) reconhece, igualmente, as dificuldades em ser-se reflexivo, pela falta de tradição, pela falta de condições, por ser um processo exigente e, sobretudo, pela falta de vontade de mudar e inovar. Considera que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Assume que é um processo que requer paciência, até porque os resultados não são visíveis a curto prazo mas, citando Paulo Freire, reconhece que “a formação é um fazer permanente [...] que se faz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo” (Freire, 1972, citado em Alarcão, 1996a, p.187).

Os autores citados (Alarcão, 1996; Day, 2001; Morgado, 2005; Saraiva e Ponte, 2003; e Schön, 1983) têm em comum o facto de considerarem que é na prática que o professor se enriquece profissionalmente, construindo esse enriquecimento na base de uma prática reflexiva, em que reflecte na acção e sobre a acção, traduzindo-se essa reflexão numa forma pessoal de entender a prática e de a transformar. Consequentemente, a adopção e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva serão elementos essenciais, na medida em que estimularão o professor a olhar o seu dia-a-dia de trabalho através de uma análise constante e de uma reflexão desperta para a possibilidade de intervenção no curso dos acontecimentos educativos e até sociais. Pensar no desenvolvimento profissional do professor é ter em conta a possibilidade dele construir/reelaborar conhecimentos que ele mesmo utiliza no seu quotidiano, tendo por base a reflexão sobre a sua experiência, a qual permite que ele analise e aprofunde a compreensão da sua prática.

Actualmente, no interior das nossas escolas, a expressão “avaliação do desempenho docente” é bastante discutida devido à recente aplicação de um muito questionado, pelos professores e seus sindicatos, novo modelo de avaliação docente que se propõe melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, conduzindo-os, desta forma, a reflexões mais profundas sobre as suas práticas de ensino na sala de aula. É neste contexto que o portefólio de serviço docente é referenciado como o instrumento ideal para concretizar e evidenciar essa prática reflexiva e suportar a avaliação de desempenho dos professores.

## **2.2 - O PORTEFÓLIO REFLEXIVO NO CONTEXTO DA (AUTO)AVALIAÇÃO DOCENTE**

### **2.2.1 - ENQUADRAMENTO DO PORTEFÓLIO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DOCENTE**

A Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro (LBSE), no artigo 36º (Artigo 39º da Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que introduz alterações à primeira), definiu os princípios gerais da carreira do pessoal docente do ensino não superior, a saber: a sua compatibilidade com as habilitações e as responsabilidades sociais, profissionais e culturais; a articulação com a avaliação de toda a actividade desenvolvida na escola, individualmente ou em grupo na educação e no ensino, bem como na prestação de outros serviços à comunidade; e a ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. Em 1990, com o Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de Abril, surgiu o primeiro Estatuto da Carreira Docente, que adiante designaremos por ECD, que integrou um código de conduta constituído por um conjunto de direitos e deveres específicos dos docentes; criou uma carreira única para os professores e educadores de infância que se desenvolvia em escalões de progressão e promoção; definiu um período probatório onde se pudesse verificar a adequação do professor/educador às funções a desempenhar; estabeleceu a necessidade de uma avaliação de desempenho com efeitos na progressão da carreira; entre outros aspectos por exemplo ligados à mobilidade e aposentação. Este ECD, vindo ao encontro do que há muito era reivindicado pelos professores, tornando a classe docente num “corpo especial” da função pública, com uma escala indiciária própria e com a possibilidade de negociação colectiva em matéria de condições de trabalho e remunerações, acabou por estar ligado a um processo de funcionalização dos professores, que se acentuou ao longo dos anos 90, paralelamente a um aumento do mal-estar na profissão, a uma perda de prestígio social do professor, e a um acréscimo das suas responsabilidades e das responsabilidades da própria escola. O papel do professor, como é referido por Sanches (2008), passou a ser, além de ensinar a “matéria”, o de facilitador da aprendizagem, de organizador do trabalho de grupo, de cuidador do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, de promotor da sua integração na escola, de educador para a sexualidade, de promotor de estilos de vida saudáveis, sem que isso fosse acompanhado por uma formação adequada. A própria transmissão de informação também se modificou em função do desenvolvimento do conhecimento e das formas de a ele aceder, nomeadamente com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e

comunicação. Por seu lado, o aumento das responsabilidades da escola surge com a inibição de responsabilidades dos outros agentes tradicionais, como a igreja e a própria família, ao mesmo tempo que viu aumentada a sua heterogeneidade social e cultural que

pôs em causa conteúdos e modos de transmissão adaptados a alunos de classe média, enquadrados na ideologia meritocrática dominante, mas claramente afastados em relação aos valores de grupos sociais que a massificação da educação veio introduzir na escola (Sanches, 2008, p.26).

É neste contexto que, em 2007, com a publicação do Decreto-Lei nº 15, de 19 de Janeiro, foi alterado o ECD. As mudanças introduzidas assentam em três pilares fundamentais: o incremento da selecção para o ingresso na profissão, materializada com a introdução de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências; a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas, Professor e Professor Titular, com conteúdos funcionais idênticos, ficando reservado para os segundos as actividades de coordenação e supervisão, mas correspondendo a carreiras profissionais distintas com índices remuneratórios diferenciados; e, por último, a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional e para influenciar o desenvolvimento da carreira.

Centrando-nos na questão da avaliação docente, podemos afirmar que, até ao momento, foram três os modelos aplicados. O primeiro, que vinha de antes do 25 de Abril de 1974, e que se prolongou até à publicação do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril (ECD), que tinha características meramente administrativas, sem qualquer implicação na progressão da carreira e no desenvolvimento profissional dos professores. Ao possuir uma credencial emitida por uma instituição do ensino superior, que lhe permitia concorrer e ser recrutado pelo Estado, o professor era automaticamente classificado, pelo responsável pelos Serviços de Administração Escolar, com *Bom*, excepto em situações em que fosse objecto de procedimento disciplinar. O segundo modelo, a partir da publicação do ECD (1990), em que ao professor era atribuída a classificação de *Satisfaz* desde que não se verificassem três das seguintes situações que poderiam conduzir à atribuição da menção de *Não Satisfaz*: o deficiente relacionamento com os alunos, a injustificada não aceitação de cargos e a não conclusão de acções de formação contínua a que o professor estava obrigado. A menção era atribuída pelo órgão de gestão da escola, após a análise de um relatório crítico elaborado pelo professor relativamente à actividade desenvolvida no período de tempo considerado. A menção do *Bom* ou *Muito Bom* implicava um procedimento extraordinário, desencadeado a partir de um requerimento do professor interessado, a

apreciar por uma comissão de avaliação do Conselho Pedagógico, sendo que a atribuição de *Muito Bom* conferia uma bonificação de dois anos para efeitos de progressão na carreira.

O terceiro modelo, presentemente em vigor, tem como ponto de partida quatro dimensões que o actual ECD considera para a avaliação de desempenho, e que, de acordo com o Artigo 4º do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, são as seguintes: a vertente profissional e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; e o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões de avaliação de desempenho aferem-se através de parâmetros classificativos definidos no ECD e em critérios previstos nas diversas fichas de avaliação de desempenho, de tal forma que, no seu conjunto, eles constituem o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor. A avaliação, por cada período de dois anos, tem como ponto de partida a definição de objectivos individuais por parte do professor e é da responsabilidade do Professor Titular coordenador do departamento, ou de outro Professor Titular por delegação do primeiro, e do presidente do órgão de gestão. A classificação obtida traduz-se nas menções qualitativas que vão do *Insuficiente* ao *Excelente* passando pelo *Regular*, *Bom* e *Muito Bom*. As menções de *Insuficiente*, *Muito Bom* e *Excelente* são validadas por uma Comissão de Coordenação da Avaliação, sendo que as últimas duas estão sujeitas a percentagens máximas para a atribuição destas classificações (quotas) e terão efeitos na progressão da carreira.

De referir que a aplicação deste modelo de avaliação docente tem sido alvo de uma forte contestação por parte dos professores, o que levou à sua simplificação através da publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio (define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente no biénio 2007/08 a 2008/09) e do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro (estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009). As principais alterações introduzidas prendem-se com a simplificação das grelhas de avaliação; com o retirar dos efeitos dos resultados dos alunos na avaliação do professor; com a possibilidade do professor requerer a sua avaliação por um docente da sua área de formação e pela obrigatoriedade de aulas assistidas apenas para os professores que se pretendem propor à avaliação nas componentes científica e pedagógica e às menções de *Muito Bom* ou *excelente*.

A aplicação deste modelo de avaliação assenta em fontes de dados diversas, como sejam: a observação de aulas; a análise de instrumentos de gestão curricular; a análise dos materiais pedagógicos elaborados e utilizados pelo professor; a análise dos instrumentos de avaliação pedagógica; a análise das planificações de aulas; a prova de aproveitamento em acções de formação e a auto-avaliação. É neste contexto que surge o portefólio de serviço docente, considerado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, que adiante designaremos por CCAP, nas suas primeiras recomendações (Março de 2008), como o instrumento ideal para a sistematização e organização da informação recolhida, desempenhando um papel fundamentador da avaliação sumativa e facilitador da avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento profissional docente. Estes instrumentos são definidos como:

colecções organizadas e cuidadosamente seleccionadas de materiais produzidos ao longo de um determinado período de tempo, de modo a documentar o que foi feito e como foi feito pelo docente, no que se refere a tarefas realizadas e a resultados obtidos [...]. Convém evitar que se transformem numa mera colectânea de documentos arquivados numa pasta, sem critério nem lógica (CCAP, 2008a, p.6).

Nas segundas recomendações (Julho de 2008), o CCAP reforça a opção pelo portefólio enquanto instrumento organizador do processo de avaliação baseando-se nos “resultados da investigação na literatura sobre avaliação do desempenho de docentes, que há muito legitimaram a utilização do portefólio [...] que tem provado também a sua eficácia avaliativa e formativa” (CCAP, 2008b, p.9). Nestas mesmas recomendações, o portefólio é apresentado como

um instrumento, construído por cada avaliado, com as evidências que testemunhem o seu desempenho profissional e os juízos sobre esse desempenho, emitidos quer pelo próprio – numa perspectiva de reflexão e de auto-avaliação –, quer pelos responsáveis pela sua avaliação, nos termos e formatos de registo que forem decididos pela escola (CCAP, 2008b, pp.9-10).

Já o *Guia da avaliação de desempenho dos docentes para o ano lectivo de 2008/2009*, publicado pelo Ministério da Educação em Janeiro de 2009, chama a atenção para a necessidade de, durante o período avaliativo, os avaliados coligirem elementos que considerem relevantes para a sua avaliação, sendo a

elaboração de porta-fólios ou dossiers com documentos de registo comprovativos das actividades ou evidências do trabalho desenvolvido facultativa, devendo obedecer a rigorosos critérios de pertinência, relevância e síntese, devendo evitar-se uma acumulação excessiva e desnecessária de evidências redundantes ou irrelevantes (p.6).

O teor facultativo aqui introduzido prende-se com o facto de, com a simplificação do processo de avaliação, apenas serem avaliados na componente científica e pedagógica os docentes que se pretendam propor às menções de *Muito Bom* ou *Excelente*. Não deixa de ser singular, nesta última recomendação, a utilização da terminologia *porta-fólio* e *dossier* num mesmo contexto, como se do mesmo instrumento de tratasse. Importa pois esclarecer, desde já, o conceito de portefólio e estabelecer as necessárias diferenças relativamente ao tradicional dossier.

### 2.2.2 - O PORTEFÓLIO REFLEXIVO VS DOSSIER

O conceito de portefólio<sup>2</sup> tem a sua origem e as suas primitivas utilizações em actividades profissionais, particularmente as associadas ao grafismo e à imagem (arquitectura, fotografia, pintura, entre outros). Tradicionalmente, os arquitectos, artistas e modelos usam os portefólios para apresentarem amostras do seu trabalho ou para demonstrar as suas capacidades a potenciais empregadores. Para estes profissionais, os portefólios constituem um registo e uma demonstração dos objectivos alcançados e dos atributos profissionais desenvolvidos ao longo do tempo e em colaboração com outros. Do domínio de utilização no campo profissional e com objectivos essencialmente de registo e apresentação de trabalhos, os portefólios foram sendo adaptados a outras áreas de intervenção e alargando o leque de potenciais objectivos associados à sua utilização, começando a surgir também em contextos educacionais, formativos e escolares. Ao ser importado para o campo educativo o conceito de portefólio sofreu profundas alterações, assumindo-se como uma estratégia que tem por objectivo aprofundar o conhecimento da relação ensino/aprendizagem de forma a proporcionar-lhe uma melhor compreensão e elevar os índices de qualidade.

A aplicação deste conceito nos contextos de ensino, mais concretamente na avaliação do desempenho dos professores, teve o seu início no Canadá, na década de 70, onde era designado por *teaching dossier*. Contudo, a origem do *portfolio movement* viria a localizar-se nos Estados Unidos, no início da década de 90, como uma maneira de avaliar a eficácia do ensino. Este movimento “adquiriu um significado tão importante que levou a *Association for Supervision and Curriculum*, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, actualmente em uso, naquele país” (Sá-Chaves, 2007, p.7). Nos Estados Unidos, os

---

<sup>2</sup> No Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa aparecem os termos “portfolio” e “portefólio”. “Portfolio” é um anglicismo, “Portefólio” é um galicismo. No entanto, há autores que preferem a grafia porta-fólio, do italiano porta fogli, “recipiente onde se guardam folhas soltas”. Optamos pela utilização da grafia “portefólio”.

portefólios têm vindo a ganhar um lugar de destaque em âmbitos tão diversificados como a avaliação da aprendizagem dos alunos (neste momento, existem estados nos Estados Unidos em que o portefólio constitui um instrumento de avaliação da totalidade dos alunos); a avaliação de professores em formação e certificação de professores já formados (a americana *National Board for Professional Teaching Standards*, criada para melhorar a qualidade da certificação de professores a nível nacional, faz depender essa certificação da apresentação de um portefólio); a avaliação dos professores universitários (em 1998 eram mais de 400 as instituições que nos Estados Unidos usavam os portefólios para a avaliação do desempenho dos seus docentes); como forma especial de *curriculum vitae*, demonstrativo de determinadas competências e capacidades para determinado emprego ou função (nos Estados Unidos os professores são responsáveis pela procura da sua própria colocação, passando muitas vezes por entrevistas nas escolas onde pretendem ser colocados, servido o portefólio como suporte à sua apresentação).

Em Portugal, a utilização do portefólio na educação tem-se evidenciado ao nível da aprendizagem, na perspectiva do aluno e na formação de adultos (PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagem). O Portefólio da prática pedagógica é, em Portugal, um conceito novo nas ciências da educação e nas ciências sociais e humanas sendo experienciado fundamentalmente como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo como estratégia de formação, ao nível da formação inicial de professores. Segundo Sá-Chaves (2007) têm “vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação” (p.7). É neste contexto restrito, ou seja na sua aplicação ao nível da formação inicial de professores, que Bernardes e Miranda (2003a) e Ceia (2002) dão a sua noção de portefólio. Bernardes e Miranda (2003a) definem portefólio como um

utensílio que serve, antes de mais, para representar o seu autor em termos profissionais, já que nele é possível encontrar a sua filosofia de educação, o seu percurso profissional, as suas estratégias de ensino [...] permite reagrupar, organizar e apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas e a sua relação com os alunos (p.33).

Para Ceia (2002) na formação inicial de professores um

porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objectivo de todo o trabalho educativo de um professor. 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 se sujeitou (p.1).

Sá-Chaves (2007) salienta, no uso de portefólios, o facto de se tratar de uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida. No processo de formação de professores é atribuído aos portefólios uma componente reguladora e organizadora, assumindo um carácter particular e autêntico na compreensão do próprio processo, tendo por base uma dinâmica reflexiva dos seus organizadores. Sendo a reflexão um conceito frequentemente considerado como fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente (Alarcão, 1996; Day, 2001; Morgado, 2005; Saraiva e Ponte, 2003 e Schön, 1983, 1987, 1988), o portefólio assume-se como um instrumento que auxilia, organiza e orienta a acção do professor na sala de aula. Constitui um instrumento de reflexão que permite

pensar sobre o que aconteceu num determinado momento da aula sob outro ponto de vista, analisar o que se disse, o que se fez, explicar o que se pretende, pensar nos materiais que serão necessários, reflectir, partilhar dúvidas e certezas (Bernardes e Miranda, 2003a, p.85).

O portefólio de desenvolvimento profissional é pois um

instrumento reflexivo do professor, uma produção apoiada na prática diária. É um lugar de reflexões, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê percursos, avalia actividades realizadas, documenta o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas suas turmas (Idem, 2003, p.85).

Para Sá-Chaves (2007) o portefólio na formação de professores tem, “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (p.16), traduzindo-se a sua utilização num “exercício continuado e crítico de construção do conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos [...] e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Idem, p.20).

O portefólio é apresentado como um elemento facilitador de auto-conhecimento e auto-formação podendo, ao mesmo tempo, constituir-se como instrumento de reconhecimento pessoal e profissional, facilitador de uma tomada de consciência das capacidades e saberes, de valorização das estratégias, actividades e projectos desenvolvidos, e da (auto)avaliação efectuada. Os portefólios surgem como uma metodologia cuja abordagem é do tipo biográfico, pressupondo a recolha e registo selectivo de produtos que tem por objectivo tornar evidente a qualidade da acção desenvolvida. Esta abordagem biográfica vai evidenciar, num exercício de

auto-análise crítica e reflexiva, por um lado os aspectos menos conseguidos e os desvios efectuados e por outro todas as conquistas atingidas. É nas interpretações pessoais que os portefólios se tornam singulares e autênticos, constituindo importante fonte de conhecimento e reconhecimento, possibilitando um enriquecimento da acção. Cada portefólio representa uma síntese reflexiva pessoal acerca da evolução do (auto)conhecimento do seu autor, tendo por base um conjunto de produtos cuidadosamente seleccionados e representativos da sua acção, não devendo descorar os contextos e o papel que outros tiveram na acção. Como a sua elaboração se pretende simultânea com a acção, é possível, numa postura reflexiva, criar estratégias de regulação que influenciem a própria acção em tempo útil, ao contrário com o que acontece com instrumentos que sejam meros arquivos onde a reflexão, a acontecer, será sempre numa perspectiva pós-acção, como acontece com o tradicional dossier.

A propósito desta comparação entre portefólio e dossier, é possível afirmar que o primeiro mantém alguma semelhança externa relativamente ao segundo, com o qual a generalidade dos professores contactou no seu período de formação, pelo seu carácter retentor, mas apresenta diferenças radicais na sua organização interna, nos seus objectivos e nos fins para que possa ser suposta a sua utilização. O que os diferencia, no entendimento de Sá-Chaves (2007), pode ser sintetizado nos seguintes aspectos:

- O enfoque avaliativo do dossier em oposição ao enfoque formativo do portefólio. O tradicional dossier tem como objectivo final o julgamento com vista a uma classificação, enquanto o portefólio se pretende de carácter formativo com implicação no processo de desenvolvimento profissional;
- O enfoque esporádico do dossier por oposição ao enfoque continuado do portefólio. O dossier faculta uma análise pontual que não permite tirar conclusões sobre os antecedentes e os consequentes da acção, enquanto o portefólio permite identificar dinâmicas de desenvolvimento profissional;
- O enfoque descritivo do dossier em oposição ao enfoque reflexivo do portefólio. O dossier conduz a uma organização do processo tendo por base a descrição exaustiva de factos, ocorrências, casos, o que gera normalmente, também pelo seu carácter exaustivo, um elevado grau de dispersão, enquanto o portefólio, construído numa lógica reflexiva, pode levar o seu autor a passar pelos seguintes níveis: Narração de episódios relevantes que podem constituir oportunidades fulcrais de (re)construção do seu saber pessoal; reflexão sobre os factos narrados, identificando as suas possíveis causas, consequências e

significados e reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se ao mesmo tempo actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão, de forma a que essa reflexão possa intervir na sua prática;

- O enfoque selectivo do dossier em oposição ao enfoque compreensivo do portefólio. O dossier leva a uma organização do processo que tem por base uma selecção de informação e de documentos identificados com aquilo que melhor representa as destrezas e competências do seu autor, enquanto o portefólio lhes acrescenta as dificuldades, os erros, os esforços efectuados, os medos, os constrangimentos, as angústias, as limitações e os sonhos, ou seja, uma componente de emoções e afectos.

Citando James e Collins (1993), Sá-Chaves (2007) resume o que distingue um portefólio reflexivo, nas seguintes características:

trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objectivo explícito; integra no processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidência (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou vídeogravações...); constitui um documento autêntico (existe uma ligação directa entre os factos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência; captura o crescimento e a mudança no conhecimento ao longo do tempo; é uma «peça única». Constitui uma criação singular e representa uma síntese pessoal de compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento (pessoal e público), do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores e serve múltiplas finalidades (p.22).

Para a compreensão do valor dos portefólios é pois condição fundamental que o professor esteja familiarizado com o conceito de reflexão. Segundo Zeichner (1993), quem não reflecte sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional. A reflexão leva o professor a reflectir sobre o currículo, a metodologia, os objectivos e a avaliação: quem é o aluno que está à minha frente, o que quer, de que precisa, o que entende, qual a linguagem adequada para dialogar com ele?. Seguindo o pensamento de Donald Schön (1983), Bernardes e Miranda (2003a, p.86) identificam diferentes momentos na acção do professor. Um primeiro momento em que é surpreendido por aquilo que o aluno faz e/ou diz; um segundo momento em que reflecte sobre a ocorrência e as suas razões; um terceiro momento em que aproveita a ocorrência para dela tirar partido pedagógico; um quarto momento em que vai testar a hipótese que formulou sobre o modo de agir/pensar do aluno. A análise retrospectiva da acção e a reflexão sobre a mesma permite avaliá-la e reformulá-la se se revelar necessário.

Sá-Chaves (2007) evidencia, na utilização do portefólio, para além do enfoque reflexivo,

um enfoque formativo, continuado, e compreensivo e uma dupla dimensão

por um lado, uma dimensão processual estruturante, auto e hetero reveladora e por outro, uma dimensão de produto e de evidência que, no seu conjunto, configuram uma abordagem globalizante dos fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos neles implicados (pp.33-34).

O portefólio subentende a fusão de processo e produto. Enquanto processo assume uma função de auto-avaliação e de auto-regulação e enquanto produto assume uma função de certificação, tornando explícitas as práticas e as competências para si próprio e para os outros. Quando terminados, os portefólios “constituem peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão” (Sá-Chaves, 2007, p.16).

### **2.2.3 - EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO DE PROFESSORES COM O USO DE PORTEFÓLIOS**

Em Portugal, o recurso ao portefólio enquanto instrumento de formação e supervisão de professores resume-se a alguns estudos pioneiros realizados em campos e contextos restritos que deixam ainda uma grande margem de manobra à exploração desta metodologia. Centraremos a nossa atenção em duas investigações realizadas neste âmbito, a primeira ao nível da formação inicial de professores e a segunda ao nível da formação complementar.

Grilo e Machado (2005) desenvolveram uma investigação que tinha por objectivo explorar as implicações do uso de portefólios na formação inicial de professores reflexivos, no estágio pedagógico das licenciaturas em ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Évora. Em relação aos professores estagiários procuraram

explorar as implicações do uso de portefólios enquanto metodologia de investigação-acção promotora do desenvolvimento pessoal e profissional, percebendo-os como espaço de reflexão sobre a prática e, como tal, de emergência de conhecimento. Complementarmente exploraram-se também as suas possibilidades de auto-avaliação, de avaliação formativa e sumativa dos professores em formação (Grilo e Machado, 2005, pp.23-24).

O estudo empírico desenvolvido teve como ponto de partida a substituição do tradicional dossier de estágio pelo portefólio. Inspiraram-se nos estudos de Sá-Chaves (2000) que evidenciam o facto de dossier e portefólio representarem

duas formas muito diferentes de encarar a formação, o ensino-aprendizagem e a avaliação, representando, o primeiro, uma racionalidade redutora, simplista, de cariz

tecnicista e instrumental, em claro declínio, e à qual se contrapõe uma nova filosofia de formação inerente ao uso da segunda estratégia (Grilo e Machado, 2005, p.25).

A fase principal do estudo desenvolveu-se no ano-lectivo 2000/2001 e consistiu no desenvolvimento de portefólios por parte de quatro professores estagiários de um núcleo de estágio. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados os portefólios desenvolvidos e entrevistas semi-estruturadas realizadas algum tempo após a conclusão dos mesmos. Ambos foram sujeitos a análise de conteúdo.

Do estudo realizado foi possível concluir que a principal implicação positiva do desenvolvimento do portefólio foi a oportunidade para uma reflexão mais sistematizada e centrada sobre os vários aspectos da prática docente. Desta forma, o “portefólio reflexivo parece vir dar um contributo claro para a reflexão continuada do professor em formação e criar espaços para o questionamento sistemático sobre a prática e sobre as restantes dimensões do trabalho dos professores” (Grilo e Machado, 2005, p.30). O próprio processo de organização do portefólio leva os professores a pensar sobre os seus pontos fracos e fortes permitindo-lhes ser mais realistas acerca da sua prática profissional e procurar formas de a melhorar. Nas palavras de um dos professores estagiários, citado por Grilo e Machado, (2005, p.31) “o importante é reflectirmos sobre a nossa praxis educativa, e reconhecer com humildade aquilo que errámos, procurando crescer com os erros cometidos e evitar que eles se repitam no futuro”.

Uma outra conclusão tirada do estudo prende-se com o facto dos professores envolvidos parecerem não se situar todos no mesmo nível de desenvolvimento reflexivo. Tendo por base os três níveis de lógica reflexiva propostos por Sá-Chaves (2000) os autores concluíram que a maioria dos estagiários revelava reflexões de nível um, ou seja, descrição de episódios epistemicamente relevantes, verificando-se uma grande redução para o nível dois (reflexão sobre os factos narrados nos episódios) e de uma forma ainda mais pontual para o nível três (reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções). Isto mostra que a predisposição para a reflexão e a capacidade para reflectir sobre as próprias práticas está, à partida, mais desenvolvida em alguns professores do que noutros e que o portefólio, só por si, não chega para transformar o professor em prático-reflexivo, até porque “ser professor reflexivo é antes de mais, uma maneira de estar na vida” (Nunes, 2000, citado em Grilo e Machado, 2005, p.32).

Outra das vantagens apontadas pelos professores estagiários é o contributo do portefólio para uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada, constituindo vantagem do portefólio em relação ao dossier o facto do primeiro

ser mais representativo do trabalho do professor, capturando de forma holística os vários aspectos desse trabalho e do seu desenvolvimento profissional. O grande consumo de tempo e de energia e a limitação dos recursos disponibilizados pela escola, que se reflecte na riqueza e diversidade de recursos evidenciados no portefólio, foram os custos mais apontados ao desenvolvimento do portefólio.

Por seu lado, Amaral (2005) descreve uma experiência que desenvolveu, enquanto formadora, na Escola Superior de Educação de Viseu, num curso de complemento de formação docente, onde o portefólio reflexivo foi utilizado como estratégia de formação e de avaliação. À utilização desta estratégia estava subjacente a dupla dimensão do portefólio enquanto processo de formação e avaliação e enquanto produto decorrente desses processos. Foi desenvolvida com profissionais com muitos anos de ensino que nunca antes tinham sido expostos a uma estratégia simultaneamente tão estruturante e autónoma de reflexão, embora fosse inquestionável a sua experiência, capacidade de reflexão e auto-conhecimento.

A autora justifica a opção pelo portefólio, enquanto estratégia de formação e avaliação para o curso em causa, com o facto de reconhecer a esse instrumento um conjunto de contributos para a concretização dos seus objectivos de formação, como sejam: permitir aos formandos uma interpretação, compreensão e tomada de consciência dos motivos, justificações e sentidos das suas actuações, nos diferentes momentos; permitir a concretização de reflexões; promover a auto-observação de cada um a nível pessoal e profissional; e possibilitar a transposição desta experiência para a sua prática profissional.

Em termos de concepção e organização foram afastadas quaisquer semelhanças entre o portefólio reflexivo que se pretendia implementar e o tradicional dossier de estágio com o qual a generalidade dos docentes tinha contactado na sua profissionalização. Foram consciencializados para o facto de estes portefólios terem como prioridade uma reflexividade crítica, devendo testemunhar vários aspectos vividos ao longo da formação e das suas práticas, quer do ponto de vista solitário, quer do ponto de vista solidário relativamente aos outros intervenientes. O portefólio, em conjunto com um trabalho de pesquisa temática individual, constituiria o único instrumento de avaliação da formação.

De início é salientado o desconforto evidenciado pelos formandos relativamente a uma prática desconhecida e até incompreendida, surgindo comentários como “ao fim de tantos anos de profissão, somos, com certeza, reflexivos! Para que é que havemos de escrever sobre o que fizemos?” (Amaral, 2005, p.73). Era notório o receio de não fazer bem, ao

pondo de serem solicitadas receitas e exemplos concretos para a concretização reflexiva dos portefólios, situação não contemplada pelo facto de poderem enviesar o estilo pessoal e a capacidade crítico-reflexiva de cada um. A realização do trabalho de pesquisa individual, a incluir no portefólio, também não foi facilmente aceite, constituindo argumento por parte dos formandos o seu alegado afastamento de longos anos do hábito de estudar e de investigar de forma estruturada. A este argumento a formadora contrapôs, numa tentativa de persuasão, com o contributo de Lee Shulman (1999) quando afirma que:

O portefólio de disciplina é um elemento central na argumentação que defende que o ensino e a investigação não são nem antitéticos nem incompatíveis [...] a leccionação de disciplinas é, por inerência, uma investigação, uma experimentação, uma viagem motivada por objectivos e marcada pela incerteza [...] é, portanto, na sua planificação, realização e análise, tanto um acto de questionamento e invenção como qualquer outra actividade tradicionalmente designada por investigação (Shulman, 1999, citado em Amaral, 2005, p.74).

Porém, nem todos revelaram uma resistência inicial à inovação. Alguns houve que, independentemente da idade pessoal ou profissional, deitaram logo “mãos à obra”, passando por fases de maior entusiasmo e/ou de dúvida, à medida que as actividades se desenvolviam, muitas delas tomando a forma de *brainstorming* de diferentes temas. Com maior ou menor dificuldade, necessitando de maior ou menor orientação, todos acabaram por fazer o seu percurso concretizando os objectivos da formação e desenvolvendo reflexões, individuais ou solidárias, contribuindo assim para um saber mais vasto e variado.

Feita a análise reflexiva da experiência, Amaral (2005) salienta o facto de muitos formandos/professores referirem ter tomado consciência de algum crescimento pessoal e profissional, a partir do momento que começaram a escrever acerca das suas próprias vivências, o que lhes permitiu alterar práticas, identificar lacunas, êxitos e necessidades, passadas e presentes, relacionando-as com as mais recentes concepções curriculares. Citando um dos formandos “como se reflecte muito pouco na profissão, o portefólio serviu de ferramenta de autoconhecimento e auto-avaliação de práticas, nunca antes postas em causa, e de procura das razões dos constantes lamentos sobre as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos” (p.80).

Em ambas as investigações, embora em contextos diferentes, os autores (Grilo e Machado, 2005 e Amaral, 2005) concluem que o portefólio é um instrumento de promoção da reflexão contínua do professor, criando espaços para o questionamento sobre a prática, levando-o a pensar sobre os seus pontos fortes e as suas fragilidades, promovendo o seu

desenvolvimento profissional a partir das suas experiências e contribuindo para a auto-avaliação e autoconhecimento.

#### **2.2.4 - ESTRUTURA E SUPORTE(S) PARA O PORTEFÓLIO DE SERVIÇO DOCENTE**

Nos estudos referenciados era evidente, por parte dos professores, a falta de referências relativamente ao portefólio, já que se tratava de uma novidade naqueles contextos. Tratando-se igualmente de uma novidade ao nível da avaliação do desempenho docente, duas questões parecem surgir: Que estrutura para o portefólio de serviço docente? Qual o suporte ideal?.

Não há um modelo único nem uma forma única de realizar o portefólio que constitui um espaço pessoal onde o professor, avançando em relação à reflexão sobre a sua prática, vai encontrando as formas mais adequadas e produtivas de reflectir sobre ela. O portefólio “representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação” (Ceia, 2001, p.2). O espaço de reflexão disponibilizado pelo portefólio é suportado por um conjunto de artefactos coligidos pelo professor que sejam representativos da sua acção. A título de exemplo, nele podem estar compilados trabalho(s) de projecto desenvolvido(s), planificações, registos de avaliação, registos (escrito, áudio, vídeo) das actividades desenvolvidas, exemplos de trabalhos realizados pelos alunos e evidências sobre o percurso de formação do professor. Para além disso, o portefólio pode ainda conter, como é sugerido por Bernardes e Miranda (2003a), em função dos objectivos definidos, registos acerca da gestão de turma, animação de grupos, resolução de casos de indisciplina, promoção de uma maior articulação entre a escola e os encarregados de educação, etc. A partir do seu portefólio, o professor pode reflectir sobre o cumprimento dos seus objectivos e auto-avaliar-se, bem como estabelecer novas etapas/desafios para o seu percurso profissional. “Reflectir na e sobre a acção é uma possibilidade/obrigação inteiramente viabilizada pelo portefólio” (Bernardes e Miranda, 2003a, p.34).

Relativamente ao portefólio de serviço docente, enquadrado no modelo de avaliação vigente, não havendo uma norma que padronize a sua estrutura, a não ser aquela que a faz depender da natureza específica dos seus próprios objectivos e de eventuais opções uniformizadoras de cada escola, vamos propor um modelo de estrutura adaptando o que é sugerido por Arroyo (2002), Bernardes e Miranda (2003a, 2003b), Grilo (2002) e Grilo e

Machado (2005). Uma vez que se tratam de modelos de estrutura criados estritamente para a avaliação de desempenho de docentes do ensino superior, o primeiro, e para a formação inicial de professores, os seguintes, utilizaremos as nossas próprias representações para a sua adaptação a esta nova realidade. Assim, sugerimos que a estrutura geral do portefólio de serviço docente possa obedecer aos seguintes itens:

1. *Nota Introdutória*. Contexto em que o portefólio foi produzido (espaço e tempo), descrição geral do mesmo e finalidades da sua construção.

2. *Reflexão autobiográfica*. Dados pessoais e profissionais acompanhados de uma reflexão sobre os momentos mais significativos do percurso pessoal e profissional do professor.

3. *Filosofia de ensino*. Reflexão sobre a visão pessoal do professor acerca do ensino. O modo como se posiciona relativamente ao papel do professor, ao papel do aluno, ao modo como os alunos aprendem; o modo como esses posicionamentos e as suas características pessoais podem influenciar a sua prática docente; o que espera que os alunos aprendam consigo, etc.

4. *Objectivos individuais*. Identificação e reflexão sobre os objectivos que o professor se propõe alcançar tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto professor e enquanto pessoa. Quais os principais desafios que prevê enfrentar no seu desenvolvimento pessoal e profissional e como actuar perante eles.

5. *Serviço distribuído*. Descrição do serviço distribuído no período considerado, na componente lectiva (registo e caracterização das turmas, horários, outros) e não lectiva, (cargos, funções, outros).

6. *Prática pedagógica*.

6.1. *Preparação e Organização das Actividades Lectivas*. Planificações do processo de ensino/aprendizagem; instrumentos pedagógicos auxiliares utilizados; respostas a eventuais dificuldades de aprendizagem diagnosticadas; registos de trabalho colaborativo ao nível do grupo/departamento curricular; outros.

6.2. *Realização das Actividades Lectivas*. Documentação e descrição reflexiva referente a: cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas; utilização de instrumentos pedagógicos auxiliares e de recursos inovadores (ex: materiais criados pelo professor, individualmente ou em grupo, uso das TIC); participação em actividades de apoio pedagógico; outros.

6.3. *Processo de Avaliação das Aprendizagens*. Processo de avaliação dos alunos; critérios de avaliação da escola; critérios de avaliação específicos da área disciplinar; fichas

de avaliação formativa; fichas de auto-avaliação; resultados da avaliação acompanhados de uma análise crítica; progresso dos resultados dos alunos; outros.

7. *Outras funções educativas.* Descrição da participação na vida escolar: participação em projectos extra-curriculares; em actividades no âmbito do projecto educativo e do projecto anual de actividades da escola; participação em órgão de administração e gestão, noutras estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica; outros.

8. *Relacionamento com a comunidade escolar.* Relação Pedagógica com os Alunos (Referências reflexivas relativamente à gestão de conflitos comportamentais na sala de aula e na escola e desenvolvimento de estratégias para a sua superação; à promoção da participação/integração de todos os alunos; ao cumprimento do Regulamento Interno; outros.), com os pais e encarregados de educação (por exemplo no âmbito de uma Direcção de Turma), com os colegas e com os restantes elementos da comunidade escolar.

9. *Formação Contínua.* Descrição e documentação acerca da frequência de acções de Formação Contínua e outras de interesse para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente; Participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; outros. Reflexão acerca dos contributos para o seu desenvolvimento profissional.

10. *Assiduidade.* Quantificação e tipo de faltas.

11. *Dados adicionais.* Nesta categoria podem ser incluídos itens não especificados nas restantes categorias, que o professor considere de interesse para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e que possam contribuir para o enriquecimento do seu portefólio. Estes itens podem aparecer de uma forma descritiva ou documental.

12. *Auto-avaliação.* Avaliação do portefólio por parte do professor (tendo em conta os critérios definidos e que podem incidir em aspectos como a lógica da sua organização, a qualidade da selecção dos documentos, a qualidade das reflexões, outros) e avaliação da sua própria prática profissional (tendo em conta os diferentes itens das grelhas normalizadas).

A estrutura de portefólio aqui proposta permite evidenciar não apenas os produtos que resultam do processo de ensino/aprendizagem, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o fluir do próprio processo, indo de encontro ao pensamento de Sá-Chaves (2007) quando afirma que o portefólio serve para

fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as

suas práticas desde o nível técnico, ao nível ético e de, nesse exercício, se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações (p.15).

No entanto, no que diz respeito à qualidade, quantidade e formas de tratamento das evidências que deve conter, será de evitar o carácter exaustivo e a redundância apostando-se naquilo que possa efectivamente constituir uma *mais-valia* para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para a sua avaliação.

Parece evidente que o mais importante num portefólio é o seu conteúdo, pelo que a sua organização/estrutura é fundamental. Já o suporte de apresentação será secundário. As opções serão o formato tradicional em papel ou o formato digital, sendo que as componentes dos portefólios nos dois formatos serão, à partida, as mesmas. Se o professor optar pelo formato em papel, utiliza um repositório com os tradicionais separadores de itens, se optar pela organização em formato digital, a criatividade e os conhecimentos que tenha nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) serão uma *mais-valia*. O maior ou menor “à vontade” do professor em relação às TIC talvez seja o principal factor de opção entre um ou outro formato, estando sempre em aberto a opção por uma solução mista.

A elaboração dos portefólios em formato digital apresenta várias características que nos parecem aliciantes. Em primeiro lugar, permitem uma adopção mais integrada de uma abordagem multimédia, quer através da possibilidade de integração de imagem estática, animada ou vídeo, de texto e som, quer através da possibilidade de recurso a hiperligações internas, entre diferentes documentos ou mensagens do portefólio, ou externas para recursos disponíveis na *Web*. Não menos relevante é o facto de algum do software que pode servir de suporte à elaboração de portefólios digitais permitir a colocação de contributos e comentários de outros sujeitos, que não o autor principal do portefólio, apoiando assim a sua construção crítica e colaborativa.

Quando se fala em portefólio digital é necessário distinguir aquele que é apresentado num suporte digital de uma forma geral, o qual corresponde à informação recolhida em *cd-rom* ou em qualquer outro suporte informático, que muitas vezes aparecia associado ao termo *e-portefólio*, daquele que é baseado na *Web*, frequentemente associado ao termo *Webfólio*. Actualmente, os termos *e-portefólio* e *webfólio* tendem cada vez mais a ser identificados como sinónimos, sendo que o primeiro é cada vez mais usado e nele são incluídos os *webfólios*.

O *e-portefólio* é, pois, mais do que uma nova expressão do portefólio de formato tradicional para o formato digital

usa tecnologias electrónicas como base, permitindo que estudantes e professores recolham e organizem materiais de diversos tipos de suporte (áudio, vídeo, gráficos, texto); e usando links de hipertexto para organizar o material, relacionando evidências para atingir resultados, objectivos ou critérios (Barrett, 2005, p.5).

Num portefólio digital ou *e-portefólio*, todos os documentos estão em formato digital e são ficheiros que se encontram armazenados em uma ou mais pastas. O documento organizador do portefólio inclui uma série de hiperligações que relacionam os diferentes itens da estrutura do portefólio com as evidências e reflexões que as demonstram. Um simples processador de texto, como o *Word* da *Microsoft* ou as aplicações de apresentação como o *Microsoft Powerpoint* permitem a criação dessas hiperligações para outros documentos e a concretização simples de um *e-portefólio* a apresentar num *cd-rom* ou noutra suporte digital.

Quando o *e-portefólio* é baseado na *Web* (abreviatura de *World Wide Web*, Internet) é também frequentemente designado por portefólio electrónico. Esta é uma modalidade de portefólio em crescimento acompanhando o desenvolvimento tecnológico e a cada vez maior capacidade de armazenamento de informação da *Web*, que originou o aparecimento de diferentes plataformas de suporte. Uma dessas plataformas é o *moodle*<sup>3</sup>. Actualmente, todas as escolas públicas em Portugal têm acesso a esta plataforma electrónica de apoio ao ensino e à aprendizagem. O *moodle* funciona como um sítio da *Web* disponível 24h por dia e com o acesso protegido por senhas individuais, que se encontra organizado por várias páginas. Dadas as suas características, o *moodle* pode servir para apoio à construção e manutenção de portefólios de professores, uma vez que faculta o suporte ao conjunto elementar de funções de um sistema de portefólio: acesso condicionado; armazenamento de ficheiros das evidências; suporte à criação e edição de documentos organizadores e de reflexão associados às evidências; e suporte à interacção.

Uma outra maneira simples e poderosa de construir um *e-portefólio* é o recurso a servidores<sup>4</sup> que permitem, de uma forma gratuita e fácil, criar e partilhar páginas *Web*, ou o recurso à utilização de um *blogue*<sup>5</sup>, uma ferramenta *online* que permite criar um conjunto de páginas na *Web* sem necessidade de utilizar *software* específico. É um recurso que possibilita publicar textos, imagens, áudio e vídeo sendo que cada publicação realizada é designada por *poste* e possibilita o comentário dos visitantes.

---

<sup>3</sup> Consultar a Comunidade *Moodle* Portuguesa em <http://web.educom.pt/moodlept>.

<sup>4</sup> Por exemplo, o Google Sites (<http://sites.google.com/>) ou, em Portugal, as páginas pessoais do Sapo (<http://homepages.sapo.pt/>).

<sup>5</sup> Por exemplo, o Blogger (<http://www.blogger.com/>) ou, em Portugal, o IOL (<http://www.blogs.iol.pt/>).

São algumas as vantagens da opção por um portefólio digital, de onde se destacam, em termos gerais, uma eventual maior facilidade de desenvolvimento e actualização, o facto dos ficheiros utilizados ocuparem menos espaço e serem mais facilmente transportáveis e copiáveis, e uma maior economia de tempo e de papel. Quando baseado na *Web*, constituem vantagens o facto de se encontrar permanentemente disponível *online*, pelo que pode ser consultado e actualizado em qualquer computador, com acesso à Internet; o facto de estar também sempre disponível para os que a ele tiverem acesso, independentemente da hora e do local onde se encontrem; e o facto de, numa perspectiva colaborativa, permitir em alguns casos, através do sistema de comentários, a leitura das entradas por parte daqueles que a ele tem acesso (alunos, pares, avaliadores, etc.).

De evitar, quando se desenvolve um *e-portefólio* e se começam a dominar os meios para o fazer, a tendência para um “deslumbramento tecnológico” que leve o autor a dar mais importância ao aspecto que ao conteúdo. Demasiados artifícios tecnológicos podem afastar a atenção dos conteúdos quando alguém consulta ou avalia o portefólio. “O uso de elementos e recursos tecnológicos num portefólio deve ser feito apenas para melhorar o seu conteúdo e a consecução dos objectivos que pretende atingir, bem como tornar o seu uso mais fácil” (Grilo, 2002, p.124). O facto de nem todos os leitores do *e-portefólio* poderem ter acesso ao *hardware* e *software* necessários para aceder à informação nele contida; as limitações inerentes aos próprios recursos tecnológicos existentes e alguma exigência em termos de custos e recursos, são outros obstáculos que devem ser tidos em conta.

O carácter dinâmico de um *e-portefólio* faz dele um documento em constante reformulação, aperfeiçoamento e um instrumento reflexivo. É uma ferramenta que possibilita a reflexão durante e após a sua construção e integração. Permite redefinir coordenadas para a caminhada do professor, possibilita que ele se confronte com aquilo que produziu e que reflecta sobre o que realizou, analisando os desafios enfrentados, a construção e reconstrução do seu saber. Pensamos, no entanto, que a melhor solução para a questão do suporte é simplesmente dar total liberdade ao professor para apresentar o portefólio no formato que preferir, sendo só assim possível o surgimento de apresentações que possam surpreender.

### 2.2.5 - O PORTEFÓLIO ENQUANTO INSTRUMENTO DE (AUTO)AVALIAÇÃO

Qualquer que seja a sua estrutura ou suporte, o portefólio de serviço docente deve ser visto e utilizado como instrumento de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos, ao mesmo tempo que evidencia os processos de auto-reflexão, auto-regulação e de auto-desenvolvimento. Enquanto elemento de avaliação de desempenho permite ajuizar, avaliar e classificar, mas numa lógica que se pretende formativa.

Quando se fala em avaliação de desempenho docente, muitas vezes associa-se o conceito de desempenho aos conceitos de competência e de eficácia. É, pois, necessário clarificar estes três conceitos. Segundo Fernandes (2008), citando Medley (1982), quando falamos em desempenho estamos a falar daquilo que o professor efectivamente faz na sua prática (planificar, produzir materiais, ensinar, etc). O desempenho não é aquilo que o professor está apto a fazer ou pode fazer, pois isso é do domínio das competências, mas é ele próprio influenciado pelas competências do professor, pela capacidade que ele tem para as mobilizar numa diversidade de situações, e pelo contexto em que trabalha. Assim, quando falamos em competências, estamos a falar de um conjunto de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza e acredita. Um professor será competente se dominar bem um conjunto de competências específicas que sejam importantes para as boas práticas de ensino. A eficácia é o efeito do desempenho do professor sobre os alunos. Assim, a eficácia do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também depende da forma como os alunos respondem em cada situação.

O portefólio pode ser entendido como um instrumento que permite reunir num só lugar um conjunto de evidências que podem comprovar quer as competências, quer o desempenho, quer a eficácia do professor, demonstrando todo o seu percurso pessoal e profissional. Pode assim constituir-se como uma

«memória» de um percurso e de um saber [...] de uma radiografia de tudo o que o professor [...] faz e projecta fazer, em termos de actuação pedagógica, de intervenção na escola e no meio, de prática reflexiva sobre si mesmo e sobre o seu percurso de investigação e acção (Bernardes e Miranda, 2003a, p.35).

A avaliação é, por natureza, subjectiva. Por maior rigor e objectividade que se queira dar aos instrumentos de avaliação, a subjectividade inerente à interpretação dos dados recolhidos está inevitavelmente omnipresente, já que, consoante os avaliadores, as interpretações podem ser mais ou menos variadas. O grau de subjectividade da avaliação

no geral e do portefólio de serviço docente em particular pode ser reduzido se os avaliadores possuírem experiência e formação para fazer a avaliação e se acompanharem de perto o processo de desenvolvimento do portefólio. Para que se possa avaliar um portefólio é necessário ter a noção que ele é único, traduzindo-se essa unicidade nas vivências nele descritas e reflectidas, tendo por base as referências do seu autor, embora tenha de respeitar as indicações dos normativos e das estruturas da escola. Como é salientado por Sá-Chaves (2007), a análise de conteúdo do portefólio

permite aceder à dimensão da pessoalidade e, se salvaguardados os requisitos fundamentais de qualquer exercício investigativo que garantam a privacidade e a intimidade dos seus autores, contribuem para o conhecimento aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso: o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática (p.16).

Assim, para que se possa reduzir a subjectividade, no que se refere à forma de organização do portefólio, é fundamental definir previamente os objectivos da sua construção, “pois deles dependem quer as estratégias que sustentam esses mesmos objectivos, quer o modelo interno da sua organização, quer ainda a natureza dos recursos e dos registos a incluir e, naturalmente, a reflexão que sobre eles se venha a fazer” (Sá-Chaves, 2001, p.159). Assim, no entender de Canavarro, Martins e Rocha (2007), é fundamental que desde o início dessa construção haja entendimento por parte dos intervenientes dos propósitos da sua utilização, do conceito, das características e funcionalidade deste instrumento, definindo-se as acções de desenvolvimento, a reflexão a efectuar, o processo de selecção dos conteúdos e a forma de análise que sobre eles se efectuará. Tendo em conta este último ponto é importante definir desde logo aspectos a considerar no momento da avaliação do portefólio, como sejam, por exemplo, a apresentação (aspecto gráfico, escrita ...); a organização e estrutura (sequência estabelecida, consulta fácil ...); a selecção (representatividade dos conteúdos, qualidade das descrições ...) ou a reflexão (qualidade das justificações e dos comentários, abrangência, problematização da prática ...).

Na avaliação de um portefólio de serviço docente deve-se ainda ter em conta que essa avaliação deve incidir sobre o mesmo enquanto processo e enquanto produto, para o que devem ser definidos também critérios específicos. O portefólio assume um claro valor como processo na medida em que constitui um “espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática” e, ao mesmo tempo, como produto desse processo, já que “é uma exibição das competências, destinado a ser analisado (avaliado!) por outros” (Nunes, 2000, p.26). Uma vantagem que esta metodologia apresenta é o facto de permitir fazer a avaliação

do processo, assumindo uma função de auto-regulação, numa abordagem mais formativa, e do produto, assumindo uma função de certificação, numa abordagem mais sumativa. Quando se avalia enquanto produto é possível, por exemplo, verificar se a planificação de uma determinada actividade de ensino-aprendizagem foi correctamente elaborada e aplicada, sendo que a reflexão acerca do seu contributo para a consecução dos objectivos de ensino-aprendizagem constitui um elemento de avaliação enquanto processo.

Apesar da subjectividade associada à avaliação do portefólio, num estudo em que se procurava comparar a fiabilidade do portefólio com a de outros instrumentos de avaliação mais tradicionais Tillema (1998), citado por Grilo e Machado (2005), concluiu que os primeiros mostram melhor os bons resultados, no entanto Shulman (1999, citado em Canavarro, Martins e Rocha, 2007) alerta para o facto de “as boas práticas poderem ser vítimas de mau uso ou abuso” (p.5) e apresenta algumas condições para garantir o sucesso da sua utilização: (i) não deve ser dada mais ênfase à apresentação do que ao conteúdo, pois o portefólio pode converter-se numa mera exibição de trabalhos; (ii) o professor deve assumir que leva tempo e é difícil de construir, pois exige seriedade na sua construção; (iii) não deve mostrar apenas o melhor, pois poderão ser desprezados contextos favoráveis de reflexão; (iv) deve-se evitar a banalização, no sentido de documentar coisas sobre as quais não vale a pena reflectir; (v) e deve-se evitar também a perversão da sua natureza, se se procurar estabelecer critérios de avaliação demasiado objectivos que acabem por o associar exclusivamente a uma avaliação sumativa.

Para além da avaliação, os portefólios constituem também importantes instrumentos de auto-avaliação, de auto-regulação e de aperfeiçoamento do trabalho docente. A utilização do portefólio leva o professor a reflectir criticamente sobre a sua prática pedagógica e a sua filosofia de ensino. Desta maneira, cautelosamente, o professor poderá avaliar a sua actuação, reflectindo sobre os seus pontos fortes no ensino e as suas realizações, as quais servirão como auto-aperfeiçoamento, criando uma cultura de auto-avaliação permanente. O portefólio deverá ter pois um papel eminentemente formativo. Citando Green e Smyser (1996), Grilo e Machado (2005) salientam que antes de ser um instrumento para fazer a avaliação sumativa, o portefólio deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sendo que “quando o portefólio é usado sobretudo para avaliar o processo de desenvolvimento do professor, é essencial que não se avalie o portefólio mas sim o professor através do portefólio” (p.46).

O portefólio é ainda um meio de comunicação único e valioso entre o professor e os outros, sendo importante enquanto meio para a auto-avaliação, mas também para a avaliação colaborativa, incluindo percursos cíclicos: estabelecimento de objectivos; reflexão durante o seu desenvolvimento; validação/reconhecimento dos objectivos atingidos; e fixação de objectivos adicionais para facilitar um desenvolvimento profissional contínuo. O portefólio não pode ser produzido no final do período em avaliação, devendo ser continuamente elaborado e reelaborado na acção e partilhado, para assim recolher outras formas de ver e de interpretar. Neste sentido,

não podem ser escritos num sábado à tarde ou mesmo num fim-de-semana. Constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada e também sempre devolvida, todavia sempre enriquecedora por nova informação, novas perspectivas ou novo e continuado suporte afectivo e pessoal (Sá-Chaves, 2007, p.15).

Destacam-se pela sua flexibilidade, respeitando estilos diferentes; pelo seu dinamismo e continuidade, mostrando o desenvolvimento profissional do professor pela visão global que permite; pelo seu carácter dialógico, permitindo a interacção com os outros; por favorecer a reflexão, a metacognição e, como tal, a auto-regulação; e pela sua visibilidade, tornando explícita a relação entre as diversas dimensões da prática profissional.

Da organização do Portefólio de serviço docente espera-se, pois, um contributo para que ocorram melhorias nos processos de ensino/aprendizagem; para a promoção do sucesso educativo; para o desenvolvimento profissional do docente; e um contributo para a sua (auto)avaliação. Para que isto se possa concretizar é fundamental garantir aos professores o acompanhamento adequado na sua concretização, de forma a diminuir a insegurança dos que o realizam pela primeira vez, e promove-lo de forma a que os professores não o entendam unicamente como um acrescento de trabalho nas suas vidas já por si conturbadas. Se o portefólio for “encarado de ânimo leve, a sua natureza pode ser facilmente subvertida, transformando-se apenas numa nova forma de designar e perpetuar velhas formas de pensar e actuar” (Grilo e Machado, 2005, p.42).

Propomo-nos, como assunto central deste trabalho, desenvolver um estudo que permita identificar as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente.

## CAPÍTULO III

### ESTUDO EMPÍRICO

#### 3.1 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Na execução de um trabalho científico, a primeira decisão do investigador prende-se com o modo como irá desenvolvê-lo, ou seja, com a definição de um conjunto de procedimentos que contribuam para o êxito da investigação, para a construção do pensamento científico e para o alcance dos objectivos definidos.

A investigação nas ciências da educação traduz-se por uma procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem. Em oposição a uma abordagem quantitativa vigente e na sequência de transformações nos paradigmas estabelecidos desenvolveu-se, nas últimas décadas do século XX, uma abordagem qualitativa. Como é referido por Bogdan e Biklen (1994),

um campo que era dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (p.11).

Em termos gerais, e seguindo o pensamento dos mesmos autores, podemos caracterizar a metodologia qualitativa tendo em conta os seguintes aspectos: (i) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. No paradigma qualitativo, o investigador é o “agente” de recolha de dados por excelência. A qualidade dos dados (validade e fiabilidade) depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

A investigação qualitativa produz dados descritivos, sendo que neste âmbito são considerados dados as informações resultantes das interacções entre os sujeitos e destes com

o investigador; as actividades levadas a cabo e os contextos em que têm lugar; as informações fornecidas pelos sujeitos por iniciativa própria ou a pedido do investigador; e os documentos que os sujeitos constroem, usam e facultam ao investigador. Como é referido por Afonso (2005)

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões [...] que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico). Este novo texto constitui, portanto, uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto (p.118).

É, pois, a partir dos dados recolhidos, que podem incluir, entre outros, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos ou documentos, que o investigador vai tentar fazer a sua análise, aproveitando toda a sua riqueza. A partir daí, vai procurar encaixar as diferentes “peças” que permitam chegar a evidências, para que produzam um esquema de significados que vá permitindo gradualmente compreender a realidade que investiga.

Quando falamos em análise de dados qualitativos estamos a falar da análise de conteúdo dos textos resultantes da transcrição das entrevistas, dos documentos produzidos pelos sujeitos da investigação, da descrição de fotografias, entre outros. A sua natureza e multiplicidade exigem do investigador um certo esforço e perícia. Um mecanismo fundamental na análise de dados qualitativos é a sua categorização e codificação. Através da categorização dos dados é possível reduzir a informação neles contida, diferenciando unidades de sentido e identificando os significados que estas suportam. As categorias, “que permitem organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica” (Afonso, 2005, p.119), podem referir-se a situações, contextos, actividades, acontecimentos, relações entre pessoas, opiniões, comportamentos, sentimentos, perspectivas sobre um problema, métodos, estratégias, entre outras e devem ser o mais exclusivas possível de forma a permitirem associar cada excerto de discurso a uma única categoria.

Tendo em conta todos os aspectos referidos, optámos por fazer um estudo exploratório de tipo qualitativo, inspirado no estudo de caso. Para Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994) “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89) permitindo evidenciar os significados que os membros de um grupo ou comunidade atribuem a uma situação específica. No caso presente trata-se de conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente.

### 3.2 - OBJECTIVOS

Esta investigação surge no contexto do modelo de avaliação de professores portugueses actualmente em implementação, no qual a construção de portefólios por parte dos docentes avaliados é apresentada como sendo o principal instrumento recomendado, como forma de sustentar essa (auto)avaliação. Trata-se de uma situação nova, não se conhecendo, por isso, abordagens a esta temática na perspectiva da avaliação de desempenho docente.

Constituem, deste modo, objectivos gerais deste estudo os seguintes:

- Conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente.
- Identificar diferenças nas representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente.

Tendo em conta os objectivos apresentados, formulámos as seguintes questões de investigação:

- 1 - Quais os elementos a integrar na estrutura do portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente?
- 2 - Quais os suportes julgados mais adequados para a concretização do portefólio de serviço docente?
- 3 - Quais as potencialidades reconhecidas ao uso do portefólio na (auto)avaliação docente?
- 4 - Quais os eventuais riscos / constrangimentos do uso do portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente?
- 5 - Quais as diferenças nas representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente, em função da sua categoria / situação profissional?

### 3.3 - INSTRUMENTOS

Uma investigação implica sempre a utilização de técnicas e de instrumentos para recolha de dados, assim como a sua organização e sistematização para uma posterior análise e interpretação. A construção dos instrumentos de recolha de dados, constituindo uma etapa intermédia do processo, é um momento considerado muito importante nos trabalhos de investigação, pois dele depende a recolha da informação pertinente, tendo em vista os objectivos da investigação.

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista. Na prática, uma entrevista é uma conversa entre duas pessoas em que uma coloca questões e a outra responde. No contexto de uma investigação qualitativa a realização de uma entrevista “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p.97) e envolve procedimentos e cuidados que a tornam particular e que permitem o seu enquadramento, da melhor forma possível, nos propósitos da investigação em curso. Cohen (1982), citado por Bell (1997), explica a comparação entre uma entrevista e uma expedição piscatória, feita por Wiesman e Aron (1972), referindo que “tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa” (p.119).

Através da entrevista, o investigador, dirigindo-a para o conteúdo específico dos objectivos da investigação, procura obter informações relevantes para a mesma investigação. Em investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p.134). Para Bell (1997) “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos [...]. A entrevista pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (p.118).

As entrevistas qualitativas variam em função do grau de estruturação ou formalidade que apresentam. Assim, uma entrevista pode ser do tipo *estruturada* quando corresponde a um conjunto de questões padronizadas que não permitem alterações à sua sequência ou ao

seu conteúdo; do tipo *semi-estruturada* quando o entrevistador, a partir de um guião, tem liberdade para alterar a ordem das questões de acordo com a percepção do que lhe parece mais apropriado no decorrer da entrevista, para introduzir novas questões, para dar explicações para melhor fazer entender as questões, ou mesmo para deixar de fora alguma questão que, naquele contexto específico, se revele menos adequada; do tipo *não estruturada* quando há uma total abertura em que o entrevistador encoraja o sujeito para falar livremente numa área do seu interesse.

No nosso estudo a entrevista *semi-estruturada*, enquanto instrumento de recolha de dados, pareceu ser a técnica mais adequada já que se pretendia garantir que os diversos participantes respondessem às mesmas questões, embora não de uma ordem rígida, e dotar o entrevistador de um elevado grau de liberdade na exploração das questões, que lhe permitisse ter acesso à perspectiva do entrevistado, aprofundando-a quando isso se revelasse necessário. Para o efeito foi previamente preparado um guião (Anexo III) que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento das entrevistas e cujas questões procuravam encontrar respostas para os objectivos da investigação.

Do guião de entrevista constava uma folha de rosto para levantamento dos dados demográficos e um breve texto alusivo à problemática da investigação, à legitimação da própria entrevista e às garantias éticas de confidencialidade e anonimato. O guião da entrevista foi construído de modo a facilitar a posterior identificação de algumas categorias representativas dos objectivos definidos, sendo constituído por três blocos:

I - *O portefólio* - que diz respeito ao modo como os sujeitos entendem este instrumento, no geral.

II - *O portefólio de serviço docente* - que diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o portefólio de serviço docente.

III - *O portefólio e a avaliação docente* - que diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o portefólio de serviço docente como instrumento de (auto)avaliação.

De referir, ainda, que o guião de entrevista utilizado na presente investigação foi previamente testado, através da realização de duas entrevistas preparatórias, de forma a: (i) desenvolver os procedimentos de aplicação; (ii) testar o vocabulário utilizado nas questões; (iii) assegurar que as questões possibilitassem a consecução dos objectivos pretendidos.

### 3.4 - SUJEITOS

Procurando investigar as representações dos professores acerca do portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente conduzimos oito entrevistas *semi-estruturadas* a outros tantos professores que, no ano lectivo 2008/2009, exerciam funções docentes numa escola pública portuguesa onde são leccionados o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Estes “informadores chave” apresentavam entre si alguma heterogeneidade resultante da idade, do tempo de serviço, da área de formação, da situação e categoria profissional, mas também das vivências de cada um.

Não se tratando de uma amostragem procurámos no entanto atender a alguma representatividade na escolha dos entrevistados. Afonso (2005) refere a *representatividade* como um critério importante a ter em conta para a qualidade dos dados traduzindo-se “na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (p.113). Assim, optámos por fazer oito entrevistas repartidas pelos quatro Departamentos Curriculares da escola: Ciências, Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Expressões. Das oito entrevistas, duas foram feitas a professores com a categoria profissional de *Professor Titular*, quatro a professores com a categoria de *Professor* e duas a professores na condição de *Contratado*. O critério foi entrevistar mais professores com a categoria de *Professor* do que com a categoria de *Titular* ou com a condição de *Contratado*, pois os primeiros são mais representativos. Dos professores da escola onde o estudo decorreu, mais de 2/3 tem a categoria de *Professor*. Para além disso, das oito entrevistas, cinco foram feitas a professoras e três a professores, já que mais de 2/3 dos docentes da mesma escola são do sexo feminino.

O Sujeito 1 (S1) é um professor com quarenta e um anos de idade que pertence ao Departamento Curricular de Expressões e ao Grupo Disciplinar de Educação Visual estando, no entanto, ligado nos últimos anos à leccionação de disciplinas na área da Multimédia, para a qual possui habilitação académica, frequentando actualmente um curso de mestrado nessa área. Trata-se de um professor do quadro de nomeação definitiva da escola, com vinte e um anos de serviço docente, dezoito dos quais na sua escola actual e com a categoria de *Professor*. De referir ainda o seu papel enquanto coordenador do curso de Multimédia e enquanto formador, ministrando frequentemente acções de formação para professores na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

O Sujeito 2 (S2) é um professor com trinta e quatro anos de idade que pertence ao Departamento Curricular de Ciências e ao Grupo Disciplinar de Biologia e Geologia, tendo obtido o grau de mestre na sua área de formação. Trata-se de um professor do quadro de zona pedagógica, com dez anos de serviço docente, seis dos quais na sua escola actual e com a categoria de *Professor*. De referir que, sendo do quadro de zona pedagógica, tem neste uma posição privilegiada que lhe permite sucessivamente a colocação na sua escola actual que constitui, nos últimos anos, a sua primeira opção.

O Sujeito 3 (S3) é um professor com trinta e três anos de idade que pertence ao Departamento Curricular de Línguas e ao Grupo Disciplinar de Espanhol, área onde obteve a sua licenciatura e profissionalização. Trata-se de um professor contratado, com seis anos de serviço docente, sendo este o primeiro ano em que obteve colocação na sua escola actual. De referir que, na condição de contratado, se sujeitou à avaliação de desempenho no ano lectivo anterior (2007/2008), na escola onde exercia funções, embora em regime simplificado<sup>6</sup>, não lhe tendo sido exigida a apresentação do portefólio.

O Sujeito 4 (S4) é uma professora com quarenta e um anos de idade, coordenadora do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas, pertencendo ao Grupo Disciplinar de História. Trata-se de uma professora do quadro de nomeação definitiva da escola, com dezoito anos de serviço docente, doze dos quais na sua escola actual. Possui o grau de mestre em Ciências da Educação e tem a categoria profissional de *Professor Titular*, exercendo funções de Professor Avaliador no contexto da avaliação docente. De referir ainda outros papéis de coordenação intermédia que tem exercido, como a coordenação de Directores de Turma.

O Sujeito 5 (S5) é uma professora (omite a sua idade) que pertence ao Departamento Curricular de Expressões e ao Grupo Disciplinar de Educação Visual, área onde obteve a sua licenciatura e profissionalização. Trata-se de uma professora do quadro de nomeação definitiva da escola, com dezanove anos de serviço docente, dez dos quais na sua escola actual e com a categoria de *Professor*.

---

<sup>6</sup> Na sequência do Memorando de Entendimento assinado pelo Ministério da Educação e pelos Sindicatos de Professores acerca da avaliação docente, em 17 de Abril de 2008, foi aplicado no final desse ano lectivo um primeiro procedimento simplificado de avaliação docente resultando daí que apenas os professores contratados foram, nesse momento, avaliados. Essa avaliação teve como instrumentos uma grelha de avaliação preenchida pelo presidente do órgão de gestão e uma grelha de auto-avaliação preenchida pelo docente. A apresentação do portefólio não era exigida cabendo a cada escola decidir da sua pertinência.

O Sujeito 6 (S6) é uma professora com trinta e seis anos de idade que pertence ao Departamento Curricular de Ciências e ao Grupo Disciplinar de Matemática, área onde obteve a sua licenciatura e profissionalização. Trata-se de uma professora contratada, com três anos de serviço docente não consecutivos, exercidos na sua escola actual. De referir que, na condição de contratada, se sujeitou à avaliação de desempenho no ano lectivo anterior (2007/2008), em regime simplificado, na sua escola actual, tendo construído para o efeito o seu portefólio.

O Sujeito 7 (S7) é uma professora (omite a sua idade) que pertence ao Departamento Curricular de Línguas, e ao Grupo Disciplinar de Português/Francês, áreas onde obteve a sua licenciatura e profissionalização. Trata-se de uma professora do quadro de nomeação definitiva da escola, com vinte e dois anos de serviço docente, vinte dos quais na sua escola actual. Tem a categoria profissional de *Professor Titular*, exercendo funções de Professor Avaliador, por delegação, no contexto da avaliação docente. É delegada do Grupo disciplinar de Francês, sendo ainda de salientar alguns papéis de relevo que tem desempenhado na sua escola actual, nomeadamente ao nível do órgão de gestão e da Assembleia de Escola.

O Sujeito 8 (S8) é uma professora com trinta e sete anos de idade que pertence ao Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas e ao Grupo Disciplinar de Filosofia. Trata-se de uma professora do quadro de nomeação definitiva doutra escola, em regime de destacamento nos últimos três anos na sua escola actual, contando com catorze anos de serviço docente. Possui o grau de mestre em Ciências da Educação e tem a categoria profissional de *Professor*.

No entender de Morgado (2005), cada escola é única e a sua cultura “traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que, [...] enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir. A cultura de escola constitui, pois, um cenário socializador característico de cada instituição educativa” (p.75). Esta investigação desenvolveu-se numa escola pública da região sujeita a uma avaliação externa levada a cabo pelo Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, criado pelo Despacho Conjunto n.º370/2006, dos Ministérios das Finanças e Administração Pública e da Educação. Trata-se de uma escola onde, de acordo com o relatório datado de Junho de 2006:

- O quadro docente é muito estável (cerca de cem professores para cerca de setecentos e cinquenta alunos), havendo uma preocupação de integrar convenientemente os novos professores que chegam em cada ano e que são cerca de dez;
- É visível um grande esforço de concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades no sentido de levar a cabo o projecto educativo, assumindo os professores um papel activo nestes processos, havendo claramente uma cultura de trabalho em equipa;
- Há uma forte articulação do trabalho docente, ao nível da disciplina, entre disciplinas do mesmo departamento, e ainda entre departamentos;
- Há uma prática intencional e sistemática de reflexão sobre os resultados escolares dos alunos, no sentido de procurar estratégias de forma a melhorá-los;
- Existe uma prática de auto-avaliação participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, na recolha, análise e discussão sistemática de informação relevante;
- Os professores são activos na concepção de actividades, acreditando-se numa prática de trabalho continuado que inclui não só as actividades disciplinares como as não disciplinares;
- Se têm conseguido resultados relevantes em algumas áreas de excelência: o ensino experimental, o trabalho com deficientes, os projectos extra-curriculares com parceiros externos, e o ensino pré-universitário;
- É evidente uma história consistente de participação em vários projectos inovadores, conseguindo mobilizar alunos, docentes, funcionários, famílias, e a comunidade em geral, procurando sempre novas oportunidades;
- Para cada projecto proposto, interna ou externamente, se faz um balanço entre o trabalho desenvolvido e o retorno para a escola, avaliando-se a sua adequação ao projecto de escola;
- Se vê com bons olhos a progressão na carreira de acordo com o desempenho, para docentes e não docentes, e se acredita que existe capacidade para fazer a avaliação do desempenho das pessoas, de forma justa.

Em suma, trata-se de uma escola avaliada externamente no nível de classificação mais alto, segundo o qual revela predominantemente pontos fortes. O seu desempenho é mobilizador e mostra, nos aspectos avaliados, uma acção intencional sistemática, com base em procedimentos bem definidos que lhe dão um carácter sustentado e sustentável no tempo.

### 3.5 - PROCEDIMENTOS

O estudo empírico iniciou-se com o pedido de autorização dirigido ao órgão de gestão da escola escolhida, na pessoa do Presidente do Conselho Executivo, através de uma carta onde, para além do pedido de autorização, era sumariamente apresentado o teor da investigação e os procedimentos a levar a cabo na escola (Anexo I). Após a obtenção (rápida) da autorização junto do Presidente do Conselho Executivo da Escola, antecedendo a realização das entrevistas, foi feito um primeiro contacto formal com os entrevistados, através de outra carta a eles dirigida, na qual eram explicados os objectivos da investigação, concedidas as tradicionais garantias éticas de confidencialidade e anonimato e concretizado o pedido de colaboração (Anexo II).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 10 e 30 de Janeiro de 2009, individualmente, em data e horário combinados entre entrevistador e entrevistado, nas instalações da escola onde o estudo se desenvolveu. A realização das entrevistas foi levada a cabo pelo próprio investigador, atendendo-se assim ao *critério da fidelidade* referenciado por Afonso (2005) que se refere “à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram fabricados” (p.112). Após a legitimação da entrevista feita através da leitura do texto introdutório, foram preenchidos, por parte dos entrevistados, os dados referentes à sua identificação e obtida a sua autorização para a gravação em registo áudio. As entrevistas tiveram uma duração média de 25 minutos, variando a duração em função do rumo que o diálogo tomava e o maior ou menor à-vontade do entrevistado. Procurámos ouvir atentamente o entrevistado intervindo o menos possível, isto para além de termos em atenção os procedimentos julgados mais adequados na condução deste tipo de entrevista, como sejam usar uma linguagem clara e acessível, evitar questões que levassem a possíveis respostas directas ou que deixassem transparecer avaliações ou juízos de valor. De referir que todos os professores manifestaram logo no primeiro contacto a sua disponibilidade para a realização das entrevistas e autorizaram a sua gravação em áudio, embora este aspecto se tenha revelado, no momento da entrevista, de alguma forma, constrangedor. Percebeu-se que, na presença do gravador de áudio, o à-vontade já não era o mesmo, tendo-se procurado ultrapassar essa situação através da criação de um clima descontraído, que permitiu aos sujeitos sentirem-se mais à-vontade e exprimirem livremente os seus pontos de vista.

Foi feita a transcrição literal dos registos áudio das entrevistas realizadas (Anexo IV) respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral. Tratou-se de um processo moroso, embora enriquecedor, também levado a cabo pelo investigador, de forma a minimizar eventuais distorções. Após a transcrição das entrevistas, a mesma foi facultada a cada entrevistado para que fosse analisada a conformidade das respostas, não se tendo verificado alterações à transcrição original. De seguida, procedeu-se à leitura exhaustiva dos textos resultantes da transcrição que possibilitou a concretização do *critério da validade* dos dados referido por Afonso (2005) e que “consiste na sua qualidade interna, ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do *design* do estudo. O critério da validade interna avalia a efectiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir” (p.113).

Para tratar a informação recolhida nas entrevistas recorreremos a uma análise de conteúdo, por um processo de categorização. Segundo Marshaall e Rossman (1999), citados por Afonso (2005),

o desenvolvimento de categorias de significação resulta da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos. O investigador vai, assim, construindo uma lista (ou grelha) de categorias internamente consistentes mas distintas umas das outras (p.121).

Assim, elaborou-se uma grelha de categorização, seguindo-se o proposto por Afonso (2005, pp.205-208), tendo-se revelado pertinente a constituição de três Categorias, subdivididas em Subcategorias, nas quais foram incluídas diferentes Unidades de Sentido retiradas das entrevistas aos sujeitos.

A primeira categoria (*O portefólio*), correspondente ao primeiro bloco do guião de entrevista, diz respeito ao modo como os sujeitos entendem este instrumento, no geral. Esta primeira categoria foi subdividida em três subcategorias: *Noção*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para o entendimento de cada um acerca do portefólio; *Experimentação*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para o facto de já terem, ou não, usado este instrumento noutros contextos; e *Inovação*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para o facto da organização do portefólio ser, ou não, uma novidade na sua prática.

A segunda categoria (*O portefólio de serviço docente*), correspondente ao segundo bloco do guião de entrevista, diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o portefólio de serviço docente. Esta segunda categoria foi subdividida em seis subcategorias: *Estrutura*,

onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para os elementos que consideram fundamentais na organização/estrutura do portefólio de serviço docente; *Suporte ideal*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para o suporte considerado mais adequado na concretização do portefólio de serviço docente; *Portefólio vs Dossier/Arquivo*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a distinção entre portefólio e dossier; *Reflexividade*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a importância atribuída ao carácter reflexivo do portefólio de serviço docente; *Partilha*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a importância atribuída à partilha na utilização do portefólio de serviço docente; e *Dinamismo*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a importância atribuída ao aspecto dinâmico na concepção do portefólio de serviço docente.

A terceira categoria (*O portefólio e a avaliação docente*), correspondente ao terceiro bloco do guião de entrevista, diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o portefólio de serviço docente como instrumento de (auto)avaliação. Esta terceira categoria foi subdividida em quatro subcategorias: *Pertinência*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a pertinência do uso do portefólio de serviço docente como instrumento de avaliação de professores; *Reservas*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para eventuais constrangimentos do uso do portefólio de serviço docente como instrumento de avaliação de professores; *Portefólio vs trabalho colaborativo*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para eventuais (in)compatibilidades entre o portefólio de serviço docente e o trabalho colaborativo entre professores; e *Auto-avaliação*, onde se agruparam as afirmações dos sujeitos que remetem para a importância da utilização do portefólio de serviço docente como instrumento de auto-avaliação dos professores.

A grelha de análise de conteúdo das entrevistas pode ser consultada no Anexo V. Os resultados obtidos, bem como as conclusões deles extraídos, serão objecto de apresentação e reflexão, respectivamente, na secção seguinte deste trabalho e no último capítulo do mesmo.

### 3.6 - RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados organizámos esta secção em torno das categorias de análise previamente definidas: (i) o portefólio; (ii) o portefólio de serviço docente; e (iii) o portefólio e a avaliação docente.

#### O Portefólio

Começámos por procurar saber a noção que os professores tinham acerca do que é um portefólio. Embora a questão fosse colocada em termos gerais, sabendo antecipadamente que o estudo estava direccionado para o portefólio de serviço docente, notou-se desde logo uma tendência para que os sujeitos procurassem uma noção de certa forma associada a este contexto. Atendendo às declarações proferidas pelos professores relativamente à noção de portefólio, constatámos que predominam aqueles que o entendem na sua dimensão de produto, embora em perspectivas diferentes. Assim, uns centram a sua noção na questão da organização:

[...] é um documento onde qualquer pessoa poderá organizar, digamos, o seu historial, que pode ser em termos profissionais, em termos pessoais, mas é realmente um documento onde se organizam, provas ou testemunhos daquilo que as pessoas vão desenvolvendo na sua actividade (Sujeito 1, página 1).

[...] é um conjunto de arquivos que nós temos, que vamos juntando, vamos guardando, organizando, [...] e que seja algo que sirva para o dia-a-dia, ou seja, estão as coisas compiladas, organizadas, e estejam disponíveis para depois serem utilizadas em qualquer altura, de modo a que se torne um instrumento útil (S2, p.1).

[...] é talvez um registo organizado do trabalho que uma pessoa faz [...] daquilo que se pretende de facto organizar (S4, p.1).

[...] um instrumento de trabalho [...] é toda a organização da nossa própria prática docente (S7, pp.1-2).

O portefólio surge nestas noções também associado a um instrumento que evidencia o trabalho desenvolvido, enquanto “prova e testemunho” (S1) “do trabalho que uma pessoa faz” (S4) e enquanto “instrumento de trabalho” (S7) “que sirva para o dia-a-dia” (S2).

Outros tendem a associar o portefólio a uma compilação de documentos passados, representativos de um determinado percurso:

[...] é sobretudo um conjunto de documentos, se calhar uma coisa mais virada para o passado, uma espécie de arquivo. Tenho essa ideia sobre um portefólio, algo que descreve o trabalho feito (S3, p.1).

[...] um portefólio deverá ser, no fundo, uma colectânea de documentos, ou “the best of” da pessoa que elabora o portefólio (S5, p.1).

[...] uma espécie de guia do meu ano lectivo (S6, p.1).

Um professor entende o portefólio na sua dimensão de processo, enquanto instrumento de reflexão acerca da prática:

[...] um portefólio consiste na compilação temática e respectiva reflexão. Compilação temática no sentido de que há uma divisão por temas e pode haver a introdução de algumas actividades que ponham em prática a reflexão sobre um determinado tema. Portanto, o portefólio será o resultado de diversas temáticas e actividades associadas a esses temas e, como conclusão, uma reflexão da execução ao nível de cada um dos temas (S8, p.1).

Verificámos pois que, a quase totalidade dos professores entrevistados entendem o portefólio mais enquanto um produto, que consubstancia uma prática, que demonstra o trabalho desenvolvido, que evidencia um determinado percurso, que pode ser útil numa perspectiva de compilação de documentos. Apenas um professor se referiu à sua importância no processo de desenvolvimento pessoal / profissional.

No que se refere à experiência dos entrevistados com a utilização de portefólios directamente com alunos, ao longo da sua prática docente, as opiniões dos professores divergem em função da especificidade da área de cada um e da sua própria experiência profissional e noção de portefólio. Um professor refere não ter qualquer experiência na utilização de portefólios com alunos, o que se pode justificar pelo facto de se tratar de um professor em início de carreira:

“Nunca utilizei portefólios com alunos e na minha actividade docente também ainda não utilizei nenhum portefólio” (S3, p.1).

Outro professor, com mais experiência, refere no entanto que o seu único contacto com portefólios ocorreu aquando da sua formação inicial:

[...] na minha formação, enquanto estive a fazer a minha licenciatura, eu elaborei um portefólio digital e um portefólio em suporte de papel (S5, p.1).

Outros assumem que na sua prática lectiva desenvolveram actividades que, não correspondendo exactamente à sua noção de portefólio, a ele podem ser comparadas:

[...] não é que seja propriamente um portefólio, eu até lhe chamava um caderno de registos [...] em que eles [os alunos] em todas as aulas laboratoriais registavam o que iam fazendo, o que iam aprendendo, etc., para além dos relatórios que eles mais tarde fizessem [...], esse caderno de registos seria mais tarde avaliado, não no

sentido do relatório, mas para reflectir ali o trabalho do aluno, não só em termos qualitativos mas também quantitativos (S2, pp.1-2).

No trabalho com os meus alunos não temos organizado portefólios ao nível global ou como sendo a finalidade a organização de um portefólio. Isso não quer dizer que eles não tenham sido parcialmente postos em execução. O que eu faço com os meus alunos é sugerir-lhes temas e pôr em prática actividades em relação a esses temas, eles depois fazem um processo de pesquisa ao nível do tema, fazem a produção do texto autonomamente, na qual tratam esse tema e depois fazemos uma reflexão conjunta (S8, p.1).

Eu sugeria vários tipos de trabalho, de pesquisas, trabalhos que eles [os alunos] quisessem organizar e que os organizassem naquilo que eu na altura chamava de arquivo. [...] hoje, olhando para trás, seria o precursor, digamos, de um portefólio. [...] Neste momento peço-lhes também que invistam na organização desse trabalho, que façam também um trabalho de reflexão sobre aquilo que estão a fazer e principalmente porque é que aquilo é importante para a aprendizagem deles, [...] e depois também que tenham a noção e que se apercebam, no final desse trabalho, o que é que falhou, o que é que poderiam ter feito e não fizeram para que as coisas pudessem ter corrido melhor (S4, p.2).

Desta última declaração, é ainda possível perceber uma distinção clara, por parte do professor, relativamente às dimensões de produto e processo na elaboração do portefólio. Enquanto processo, destaca o seu contributo para a auto-avaliação, auto-regulação e desenvolvimento pessoal do aluno.

Três professores declaram ter experiência na utilização de portefólios nas actividades lectivas:

[...] há uma parte do ano em que eles [os alunos] têm de fazer uma prova de aptidão tecnológica e, por norma, a orientação que nós damos como professores é que nessa prova de aptidão tecnológica eles apresentem um portefólio de todos os trabalhos que fizeram ao longo do secundário, ou seja [...], uma das primeiras coisas que eu faço quando tenho alunos de 10º ano é dizer-lhes que vão organizando o seu portefólio (S1, pp.1-2).

No ano passado [...] todos os alunos elaboravam um portefólio onde colocavam todas as fichas que eu lhes dava, colocavam os trabalhos de casa todos, colocavam também fichas informativas, pesquisas que eles efectuavam também as colocavam lá e no final de cada período eu avaliava o portefólio dos alunos. [...] Todos os registos que tivessem a ver com a aula, incluíam no portefólio e foi muito bom como instrumento de avaliação (S6, p.2).

[...] desenvolvi algum trabalho de utilização de portefólios, quer na disciplina de Francês, quer na disciplina de Português [...] em termos de utilização e dessa experiência que tivemos com os alunos, se por um lado constatámos que tinha obviamente a sua utilidade, [...] acabava por ter um peso muito reduzido em termos dos critérios de avaliação (S7, pp.1-2).

É possível destacar nestes dois últimos relatos de experiências de utilização de portefólios com alunos, a referência que é feita e a importância atribuída a este elemento enquanto instrumento de avaliação, estando mesmo implícita uma crítica do S7 relativamente à subvalorização deste instrumento nos critérios de avaliação. De destacar ainda o S6 pelo facto de, apesar da sua menor experiência, já que se trata do professor com menos anos de serviço, revelar interesse na utilização deste instrumento.

Constata-se, pois, que em função da noção que cada professor tem de portefólio, a maioria refere já ter alguma experiência na sua utilização com alunos, embora alguns tenham a noção de que o instrumento que propuseram aos alunos e com o qual trabalharam possa não corresponder exactamente aquilo que consideram ser um verdadeiro portefólio. De salientar, ainda, a referência ao portefólio enquanto instrumento de auto-avaliação e auto-regulação e também enquanto instrumento de avaliação.

Quando questionados acerca do facto da organização do seu próprio portefólio constituir, ou não, uma novidade na sua prática profissional, as declarações convergem no sentido de não ser uma inovação na medida em que, à maneira de cada um, consideram ter uma prática organizativa que pode ter paralelo com a noção que têm de portefólio:

[...] de uma forma ou de outra, todos nós, ou a maioria dos professores, pelo menos por aquilo que tenho observado, [...] já faziam o seu portefólio, ou seja, já reuniam, ao longo de um determinado ano lectivo, [...] a informação que passava pelas várias áreas, desde as actividades que iam desenvolvendo, os testes de avaliação que iam desenvolvendo, a avaliação que iam desenvolvendo com os alunos, fotografias, etc., só que cada pessoa tinha o seu modelo de organização [...] (S1, p.2).

[...] quem é organizado, quem trabalha bem, já tem este hábito de ter as coisas compiladas, organizadas e prontas a utilizar e sempre disponíveis a utilizar. Quem não trabalhe desta forma, agora provavelmente vai ser algo novo. [...] Eu sou uma pessoa que sempre tive esta organização, sempre tive as coisas organizadas, sempre compiladas e disponíveis a utilizar (S2, pp.2-3).

Inovação eu não diria, porque se calhar todos nós docentes já fazemos isso, até intuitivamente, porque vamos arquivando todos os documentos que consideramos importantes (S5, p.2).

[...] ao longo da minha prática, sempre organizei os meus próprios instrumentos de trabalho, obviamente que se calhar não lhe chamava portefólio mas chamava-lhe os meus dossiers de trabalho onde eu organizava [...] o meu percurso enquanto docente (S7, p.2).

Para além de não considerarem a elaboração do seu portefólio propriamente como uma inovação, está mais uma vez patente nestas declarações a tendência para associar o

portefólio a uma componente organizativa inerente a uma dimensão de produto. O portefólio é apresentado enquanto elemento que permite: reunir “informação, [...] actividades” (S1); ter “as coisas organizadas, sempre compiladas e disponíveis a utilizar” (S2); arquivar “todos os documentos [...] importantes” (S5); organizar “instrumentos de trabalho” (S7). Dois professores, para além de também considerarem ter uma prática organizativa que pode ter paralelo com o portefólio e de lhe conferirem uma dimensão de produto, mostram entendê-lo também enquanto processo de desenvolvimento profissional, salientando neste contexto a cultura de uma reflexão sobre a prática.

[...] desde o início da minha carreira, da minha prática docente, eu sentia necessidade de ir organizando também o meu trabalho. [...] em termos das actividades que eu fazia com os alunos [...] tinha que ter as fichas, [...] as minhas planificações, tinha que organizar também em termos de avaliação, [...] neste momento também não é uma novidade, no fundo, é uma organização talvez um pouco mais reforçada com uma reflexão sobre aquilo que está a ser feito e aquilo que tem de ser alterado ou aquilo que devo fazer para melhorar aquilo que estou a fazer até ao momento, portanto, no fundo, é uma organização mais aperfeiçoada (S4, p.3).

[...] não considero que seja uma inovação porque como professora, ao longo de toda a minha actividade, tenho sempre compilado todos os instrumentos e todas as estratégias e tenho sempre feito uma pesquisa de informação por temas, associada a determinadas actividades e tenho reflectido sobre a execução dessas actividades e como é que elas se têm traduzido, o que é que têm de melhor e de pior e vou fazendo também a selecção em função dessa reflexão (S8, p.2).

De destacar, ainda, a posição dos dois professores em início de carreira. Se por um lado um vê no portefólio uma oportunidade de organização:

Eu tenho noção que sou uma pessoa pouco organizada e a consciência de ter de fazer um portefólio este ano, por exemplo, obriga-me a ser mais organizado. Por aí é um bocado novo, e vejo sobretudo vantagens no portefólio por aí. Implica ter tudo muito mais organizado (S3, p.2).

o outro, até porque não é para si uma novidade a elaboração de um portefólio, vê nele uma oportunidade de melhoria desta sua prática:

[...] eu fazia sempre todos os anos uma espécie de portefólio, mas no ano passado [...] eu incluí coisas que nunca tinha incluído, como por exemplo, fiz uma estrutura diferente do portefólio [...] houve uma inovação em termos de apresentação e organização (S6, p.2).

Podemos, pois, concluir que a generalidade dos docentes considera que a necessidade de organização de um portefólio profissional não se traduzirá propriamente numa inovação. Isto tendo em conta que, na sua actividade, já revelavam uma preocupação organizativa que

os levava a reunir um conjunto de evidências da sua prática, havendo mesmo quem se preocupasse em, a partir dessas evidências, reflectir sobre essa mesma prática.

Nesta primeira categoria não são evidentes diferenças significativas nas posições dos entrevistados que possam ser claramente atribuídas à diferente categoria / situação profissional de cada um. Se a menor experiência dos professores contratados, que se encontram no início de carreira, se deflacte numa visão mais simplista de portefólio, podemos encontrar paralelo dessa mesma visão em professores com mais experiência e com outra categoria profissional. Relativamente à experiência de utilização de portefólios com alunos, se a maioria refere já ter alguma experiência neste campo, em função da noção que tem de portefólio, aqueles que referem não a ter diferem também na experiência profissional. Quanto à novidade que possa constituir a elaboração de um portefólio profissional, a maioria converge no sentido de não considerar propriamente uma inovação, incluindo um professor contratado, até porque a sua avaliação de desempenho no ano transacto já tinha tido este instrumento como referência. De salientar ainda, por um lado a experiência dos Professores Titulares na utilização de portefólios com alunos e por outro, divergindo da visão geral do portefólio enquanto produto, a visão do portefólio na sua dupla vertente de produto e processo revelada por dois professores, um com a categoria de Professor e outro com a categoria de Titular.

### **O portefólio de serviço docente**

Esta categoria de análise compreende as posições assumidas pelos professores especificamente em relação ao portefólio de serviço docente. Em primeiro lugar, procurámos saber quais os elementos que os professores entrevistados consideravam mais relevantes na sua estrutura / organização. Assim, um professor destaca o facto de se dever ter em conta que, para além dos elementos a incluir no portefólio de serviço docente, ser igualmente fundamental atender a uma organização coerente desses mesmos elementos, em função das opções do seu autor:

[...] o fundamental é que tenha uma organização coerente, agora qual é que é essa organização, eu penso que depende muito da utilização que a própria pessoa lhe dá (S2, p.3).

Outro professor refere ser importante que os elementos a incluir no portefólio sejam igualmente coerentes com o trabalho desenvolvido:

[...] deve ser coerente com o trabalho desenvolvido ao longo de um determinado período, esse período que esteja a ser avaliado (S5, p.2).

Quanto aos elementos propriamente ditos, as planificações surgem como o mais referido, ao ponto de ser pormenorizada a sua estrutura:

Nós temos que planificar e preparar as nossas aulas e penso que essa será uma componente importante no portefólio, [...] definir estratégias e actividades (S4, p.3).

[...] planificações da disciplina, nomeadamente objectivos e conteúdos, [...] as estratégias que fazem sempre também parte das planificações (S3, p.2).

[...] partimos das planificações e depois vamos de alguma forma juntando os nossos instrumentos de trabalho que levam à operacionalização dessas mesmas planificações e obviamente que cada um de nós, na nossa prática docente, faz o seu próprio percurso e vai cumprir essa planificação de determinada forma que, com certeza, não será igual em todos os colegas (S7, p.2).

Os sumários; a avaliação dos alunos acompanhada dos respectivos instrumentos e relatórios; a caracterização dos alunos e identificação das suas maiores ou menores dificuldades e outros registos individuais; a relação com os alunos; a demonstração das actividades desenvolvidas, acompanhada dos respectivos relatórios; e a própria identificação do professor com o registo da sua habilitação e formação, são outros elementos referidos:

[...] os sumários [...] os elementos de avaliação, todos os resultados da avaliação, todos os instrumentos da avaliação e eventualmente os relatórios por disciplina ou por turma, relatórios de outras actividades (S3, p.2).

[...] a caracterização dos alunos. [...] Depois, para além dessa caracterização, a parte da distinção, se temos alunos que estão mais ou menos na média ou uns que têm mais facilidades, outros que têm menos dificuldades [...]. Outro aspecto que considero igualmente importante é [...] o registo sistemático da avaliação, [...]. (S4, pp.3-4).

[...] demonstração de actividades, de todas as actividades que nós fazemos ao longo do ano [...] galerias fotográficas das actividades que os professores vão fazendo [...] como prova de que realmente o professor se envolveu naquela actividade [...] (S1, p.3). [...] o envolvimento na escola, outras actividades, a parte de apoio, a relação com os alunos [...] (S1, p.6).

[...] todo o trabalho que nós realizamos ao longo do ano, ao nível das turmas que temos, deve lá estar incluído no portefólio. Os registos que temos sobre os alunos penso que também lá devem estar (S6, p.3).

[...] a identificação do docente, as habilitações, a formação e depois todos os documentos que o docente vai elaborando para a sua prática pedagógica, para além depois da reflexão, da auto-avaliação, etc. (S5, p.2).

Desta última declaração, destaca-se ainda a referência aos elementos reflexão e auto-avaliação do professor. A referência ao elemento reflexão surge ainda noutras duas opiniões:

[...] a compilação temática ao nível das disciplinas que lecciono, de informação sobre os temas que lecciono, das actividades que podem ser aplicadas em função desses temas e a reflexão do desempenho dessas actividades, como é que elas no fundo, quando são postas em prática resultam, se resultam bem, menos bem e o porquê. [...] o que tem a ver com a avaliação dos alunos, [...] todas as estratégias que utilizámos para objectivar a avaliação dos nossos alunos, [...] com a respectiva reflexão sobre os instrumentos de avaliação que surtem mais efeito, ou menos efeito e porquê [...] (S8, pp.2-3).

[...] e depois, tudo isto, no fundo, implica que nós reflectamos acerca do trabalho que está a ser feito, se de facto está a ter os resultados que esperávamos ou não e encontrarmos alternativas. (S4, p.4).

Em suma, não se pretendia uma lista exaustiva de elementos a considerar e, nesse sentido, cada professor identificou aqueles que julgou mais pertinentes, surgindo do conjunto das entrevistas um leque mais vasto de elementos e a referência à importância de uma organização coerente desses elementos. Os dados relativos ao docente; a caracterização dos alunos; as planificações; os sumários; os dados referentes à avaliação dos alunos; a demonstração das actividades desenvolvidas e a reflexão são os elementos mais referidos.

Quando questionados acerca do suporte considerado mais adequado para a concretização do portefólio de serviço docente, as opiniões convergem no facto de serem apontados como suportes o tradicional, em papel, e o suporte digital, mas divergem na preferência em relação a cada um deles. Temos aqueles que preferem o suporte tradicional, em papel:

[...] o suporte gráfico, talvez seja melhor, [...] o suporte papel, o professor logo ao entregar o seu portefólio, pode logo de momento mostrar, discutir, analisar, não é necessário um computador [...] eu penso que talvez o físico seja melhor (S5, p.2).

[...] hoje em dia já estamos tão habituados ao suporte em papel quanto ao suporte digital. Obviamente que eu [...], se calhar também pela minha própria formação e pelo tempo dessa mesma formação, continuo muito agarrada ao papel e gosto muito de ter o papel na minha mão. Portanto, para mim, e de acordo com a minha forma de

trabalhar, continuo a privilegiar um suporte em papel, mas isso é apenas uma perspectiva muito pessoal (S7, pp.2-3).

Os argumentos assentam, na primeira opinião, no carácter prático conferido pelo professor ao suporte mais tradicional e, na segunda opinião, num hábito enraizado que se opta por não alterar. Um professor reconhece vantagens no suporte digital mas prefere o suporte tradicional, em papel, argumentando também com um hábito que prefere não mudar:

Talvez o melhor para toda a gente fosse o suporte digital. Para mim, porque eu gosto de folhear, de ter as coisas na mão, pessoalmente prefiro o suporte papel. Gosto de ter as coisas concretas à minha frente, gosto de riscar, gosto de apontar, gosto de mudar de sítio e é mesmo pessoal gostar mais do suporte papel. Não é tão fácil, não está tão aberto a eventuais alterações [...] e por isso eu dizer que o digital é o principal favorito escolhido, mas é uma decisão sobretudo pessoal gostar das coisas em papel (S3, p.2).

Outro professor opta claramente pelo suporte digital, argumentando com a crescente utilização das novas tecnologias de informação e comunicação ao nível da educação, cuja produção digital inviabiliza, na sua opinião, a utilização de um suporte tradicional. Esta opinião não pode ser dissociada do facto de provir de um professor de uma área associada a estas novas tecnologias de informação e comunicação, especificamente à multimédia:

[...] todos os documentos que nós geramos ou a maioria dos documentos que nós geramos, mesmo aqui na escola, mesmo até com a utilização das plataformas digitais, de e-learning, portanto, todo este dinamismo, passa à volta do digital. Nós, hoje em dia, disponibilizamos aos nossos alunos conteúdos digitais, portanto não tem lógica, nós estarmos a produzir conteúdos digitais e depois imprimi-los só para depois termos um dossier organizado como um portefólio. Eu vejo muito mais a abrangência de um portefólio digital para todas as áreas do portefólio (S1, p.3).

Há também quem reconheça vantagens no suporte digital, embora deixe em aberto a possibilidade de utilização deste suporte não no todo do portefólio:

Eu penso que é muito mais prático em suporte informático, não digo que esteja tudo em suporte informático mas grande parte, mesmo para futuro uso, se o quiserem utilizar ali já está e é só tirar e utilizar (S6, p.3).

Esta solução conjunta, ou seja, aquela em que os dois suportes se complementam, é uma opção contemplada por outros dois professores e que assenta no argumento de que, se por um lado há determinados elementos ou materiais que, atendendo à sua origem, fazem sentido num determinado suporte, outros haverá que farão sentido noutro suporte:

Para a avaliação docente [...], há muita coisa que se tem [...] em acetato, em papel, evidentemente que isso dava para ser tudo informatizado, também não quer dizer que seja tudo informatizado, também por vezes se tem de utilizar o retroprojector, etc. (S2, p.3).

Com certeza que há determinados materiais que poderão fazer sentido, e porque não, do ponto de vista escrito, mas com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação é também indispensável fazer um suporte informático [...] por exemplo um vídeo ou uma música que faça todo o sentido estar apresentada assim e portanto eu julgo que eles são complementares, portanto não há ou um ou outro (S8, p.3).

Finalmente, no parecer de um professor, não vinculando a sua opinião a nenhum dos suportes, o importante é ser dada a oportunidade a cada um de optar pelo formato que julgue mais adequado, em função dos seus interesses e aptidões.

[...] isso depende muito de cada pessoa, eu penso que, na minha opinião, não se pode impor um tipo de trabalho, [...] eu gosto bastante de trabalhar em papéis mas gosto muito neste momento do computador, [...] se calhar um portefólio digital é capaz de ser interessante para quem está habituado a lidar com estas novas tecnologias, se calhar não é difícil de fazer, se calhar é tão fácil quanto organizado em suporte papel, mas para quem não tem essas habilidades tão desenvolvidas ou ainda não teve oportunidade de as desenvolver, se calhar é melhor o suporte papel (S4, p.5).

Podemos pois concluir que, convergindo nos suportes possíveis, as opiniões divergem no suporte escolhido em função principalmente da formação de cada um, da maior ou menor resistência à alteração de hábitos e à inovação, e do maior ou menor à-vontade na utilização das tecnologias digitais. De salientar ainda, no que diz respeito ao suporte digital, não haver por parte dos entrevistados uma posição clara relativamente à especificidade desse suporte, percebendo-se no entanto que associam o suporte digital ao formato da apresentação dos elementos / conteúdos do portefólio, por oposição à tradicional apresentação impressa, em papel. Apenas o S1, professor com formação específica nas tecnologias de informação e comunicação, se refere a “plataformas digitais, de e-learning” entendendo o suporte digital, para além do formato, ao nível da própria publicação.

Uma questão que se colocou no decorrer de algumas das entrevistas, nomeadamente no momento em que se abordava o suporte mais adequado, foi a utilização das designações “dossier / arquivo” e “portefólio” pelos entrevistados, em contextos que suscitavam algumas dúvidas relativamente ao facto de estarem a utilizar essa terminologia deliberadamente, cientes de eventuais diferenças, ou se estavam, de alguma forma, a atribuir o mesmo significado aos dois termos. Percebeu-se que apesar de, em alguns dos entrevistados, a fronteira entre os dois conceitos não estar bem definida, havia no entanto a noção de não se tratar exactamente da mesma coisa:

[...] um portefólio tem de ser algo que seja medido e que não entre depois no exagero de se criar um dossier de tal maneira complexo, que ninguém poderá, ou ninguém terá a capacidade em tempo útil de verificar [...] (S1, p.7).

Vejo mais um dossier como um arquivo, um mero arquivo, que se calhar, aquelas coisas que vamos deixando de uns anos para os outros e que dizemos que isto já não tem interesse nenhum [...] (S2, pp.3-4).

[...] a ideia que eu tenho, tinha, de portefólio, apesar de não achar ser essa a mais actual ou correcta, é do portefólio um bocadinho como arquivo, imagino que esta palavra seja detestável, neste contexto [...] (S3, p.3).

[...] para mim o portefólio será, isto encarado nesta perspectiva de docente, será uma sequência muito lógica e muito ligada aos meus dossiers de trabalho [...]. Se calhar pressupõe-se que, nesse mesmo portefólio, haverá de alguma forma uma implicação na formação ou auto-avaliação do professor. Pronto, isso também não é novidade para nós, portanto, nós se calhar não faríamos isso dentro do nosso dossier mas teríamos outros instrumentos onde teríamos de proceder a essa mesma reflexão e essa mesma perspectiva auto-avaliativa relativamente ao nosso trabalho (S7, p.3).

Nesta última declaração é possível perceber que o entrevistado distingue claramente os dois conceitos e tem a noção das principais características que os diferenciam.

Quando questionados acerca da importância atribuída ao aspecto “Reflexão” na elaboração do portefólio de serviço docente, as opiniões convergem na importância atribuída a este factor. Todos os professores reconhecem a importância da reflexão, não só na elaboração do portefólio como em toda a actividade docente, vendo-a como um meio de questionamento permanente da prática, numa perspectiva de auto-avaliação e de auto-regulação que conduza a uma melhoria dessa mesma prática:

[...] é importantíssimo que um professor reflecta sobre o seu modo de actuação na actividade docente. A reflexão é fundamental para que todos nós que estamos no ensino até tenhamos a capacidade de nos adaptarmos às novas situações e aos novos desafios [...]. Este tipo de reflexões, sem dúvida nenhuma, para mim, são um elemento fundamental na organização do portefólio [...] porque sem reflexão nós não conseguimos, de maneira nenhuma, alterar o nosso caminho quando é necessário ser alterado (S1, p.4).

Eu penso que é um aspecto importante porque a reflexão é algo que nós temos de fazer em relação ao papel que estamos a desempenhar, à nossa tarefa. Tem que haver sempre um pensar acerca daquilo que estamos a fazer, porque corremos o risco de estarmos a fazer mal e não nos estarmos a aperceber ou então não encontrarmos alternativas ou possibilidade de melhorar. Portanto, para mim esta reflexão consiste na tomada de consciência daquilo que se está a fazer, do modo como se está a fazer e eventualmente, quando encontramos momentos ou situações

em que as coisas não estão a correr tão bem, abdicarmos dessa maneira de agir e tentarmos encontrar outra que seja mais adequada, que tenha mais sucesso. Talvez o papel da reflexão seja fundamentalmente este, encontrar os pontos fracos e os pontos fortes, continuar a manter os pontos fortes e tentar alternativas para os fracos (S4, p.5).

Para mim é muito importante, eu penso que sim, porque à medida que eu ia fazendo o portefólio, ia reflectindo sobre as coisas que já tinha feito e aquelas que se calhar deveria ter feito melhor [...]. Então, às vezes, acontecia-me dentro dos mesmos anos, no outro dia já ia alterar coisas que tinha feito antes e isso ajudava-me a ver erros que tinha cometido e a melhorar cada vez mais aquilo que depois ia voltar a fazer (S6, p.3).

Estas opiniões têm em comum, para além do reconhecimento da importância da reflexão na actividade docente e da pertinência da sua concretização no portefólio, o facto dos professores em causa se referirem a essa reflexão enquanto análise posterior, ou seja, numa perspectiva de reflexão sobre a acção.

Um professor considera mesmo ser a reflexão o elemento fundamental do portefólio:

Essa é que é para mim a parte fundamental do portefólio, é mesmo a reflexão, porque permite analisar a prática pedagógica, se os instrumentos que está a utilizar são de facto os correctos e, portanto, depois dessa análise, se aquilo que fez resultou, pode continuar e até melhorar, se as coisas não resultaram, tem também a possibilidade de melhorar. Daí a reflexão ser a parte fundamental do portefólio (S5, p.2).

Noutra opinião, evidencia-se o facto da reflexão no portefólio vir “obrigar” o professor a documentar uma prática que já exercia, mas sem um carácter formal:

[...] a reflexão, ao nível do nosso desempenho profissional, é sempre extremamente importante, a todos os níveis, acho que é primordial que se façam muitas reflexões ao longo da nossa prática e, portanto, essa perspectiva de reflexão é, no fundo, de alguma forma, obrigar-nos a fazê-lo ou a registar essa mesma reflexão, que noutras circunstâncias, se calhar, se faz de uma forma não tão documental, se quiser (S7, p.3).

Este carácter formal é, no entanto, questionado por outros professores. Um deles, não pondo em cauda a importância da reflexão na actividade docente, questiona no entanto se a sua sistematização, com o uso do portefólio, não poderá colocar em causa a sua real importância, transformando-a numa formalidade rotineira que poderá provocar um desvio da sua real utilidade:

Eu acho que estarmos a reflectir sobre algo que se faz, deve ser sempre feito. Agora que reflexão é que vai ser feita ou como é que vai ser feita, ainda estou um bocado para saber quais é que serão os aspectos importantes a reflectir. Se vamos pôr os docentes todos a reflectir exactamente sobre a mesma coisa, para depois as

reflexões serem *copy-past* umas das outras, não tem interesse nenhum estarmos a fazer essa reflexão. Essa reflexão no trabalho deve ser feita quando se fazem as coisas, não têm de ser obrigatoriamente colocadas num suporte, suporte informático ou suporte papel, mas por exemplo, se eu num teste de um aluno diagnostico algumas dificuldades, porventura deverei assinalá-las ou registá-las, não quer dizer que tenha de preencher um formulário para isso, [...] poderemos cair no extremo de ser mais daquelas reflexões “a metro” (S2, p.4).

Este professor considera ainda que o importante é reflectir no momento, “quando se fazem as coisas” (S2), durante a própria acção e não posteriormente, sujeitando essa reflexão a um registo formal. Esta opinião é partilhada por outro sujeito que considera mesmo que o professor, por natureza, reflecte durante a sua actividade, de forma constante e permanente, sendo por isso difícil de materializar essa reflexão no portefólio, a não ser em momentos pré-definidos.

Reflectir é sempre importante. Mas eu julgo que nós fazemos isso a tempo inteiro, nós estamos sempre a reflectir sobre o que é o exercício da nossa profissão. Neste sentido ela é constante, é permanente, daí que seja muito importante. Ao nível do portefólio, considero que esta reflexão permanente que cada professor tem que ter no exercício da sua função é impossível materializar, no entanto, poderá haver momentos mais significativos [...] que nós, de facto, resolvemos materializar [...] nessa reflexão. [...] é precisamente pela reflexão que nós conseguimos perceber e conseguimos mudar a nossa prática, ou seja, ponderar os prós, os contras, as vantagens, os inconvenientes e isso fazemo-lo a todo o momento (S8, pp.3-4).

Estas opiniões divergem da posição de um outro professor que vê a reflexão não de uma forma permanente e contínua, mas no sentido de avaliação *a posteriori*, a partir do portefólio, do trabalho desenvolvido, com o objectivo de o melhorar num momento seguinte:

Imagino a reflexão mais depois no sentido de o portefólio ser revisto, ser relido, ser reaproveitado posteriormente e aí sim imagino que possa haver uma reflexão sobre o trabalho feito, algo do tipo “estava a pensar fazer isto este ano assim, mas afinal no ano passado tinha feito com aquele grupo, desta maneira porquê, como, o que é que fiz bem no ano passado, o que é que fiz mal, porque é que estou a alterar”. Vejo mais a reflexão por aí e não tanto uma reflexão contínua, diária, semanal, algo assim, ou como uma reflexão que supõe estar a fazer já parte do portefólio, imagino-a mais assim, *a posteriori* (S3, p.3).

Em suma, todos reconhecem a importância da reflexão na actividade docente, vendo-a como um meio de questionamento permanente da prática, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A reflexão é considerada em momentos diferentes, havendo quem a ela se refira numa perspectiva posterior à acção e quem a ela se refira no momento da própria acção. Há quem veja no portefólio uma oportunidade de sistematização dessa prática reflexiva e, em oposição, quem questione a pertinência desse carácter formal. Os

“defensores” da reflexão na acção entendem-na como um obstáculo a uma sistematização permanente.

Relativamente à importância atribuída à possibilidade de partilha do portefólio de serviço docente, as opiniões convergem na importância desta na prática docente. Contudo, não é consensual a concretização plena da mesma partilha ao nível do portefólio, enquanto instrumento de avaliação individual:

[...] a partilha é sempre relativa, a partilha tem de ser um estado de espírito geral e não um estado de espírito específico, mas quando nós falamos num portefólio estamos a falar num portefólio pessoal, num portefólio, digamos, específico que vai orientar o modo de avaliação de um determinado professor. Se por um lado sou a favor da partilha, por outro lado também me parece que esta situação, este modelo de avaliação e esta forma de desenvolver a avaliação, vá fazer com que a partilha não seja uma realidade (S1, p.5).

[...] eu tenho a ideia, lá está, a tal ideia do portefólio como um conjunto de documentos nossos, implica também um bocado esse aspecto de sermos um bocadinho ciosos das nossas coisas e de nos fazer pensar se queremos mesmo partilhar o nosso trabalho. [...] alguns documentos do portefólio, se calhar alguns até já foram partilhados, muito terão sido partilhados, muitos até terão sido feitos em grupo, em conjunto, mas se calhar há documentos mais pessoais que poderia custar mais partilhar. [...] tendo a ideia que o portefólio é uma coisa nossa, podemos querer fazer reflexões negativas só para nós e que não quiséssemos dizer a outros e isso acho que nos dá um bocadinho direito de não o querer partilhar (S3, p.3).

Outras opiniões vão noutro sentido, ao ponto de alguns professores não considerarem exequível a opção por um trabalho mais individual, defendendo uma prática de partilha no geral da actividade docente que se estenda ao portefólio, apontando as vantagens dessa mesma partilha:

[...] o trabalho do professor não deve ser entendido como um trabalho individual, [...] portanto o portefólio deve ser, [...] que é a prática que se tem, eu tenho isto, tu tens aquilo, uma pessoa vai trocando, vai emprestando, vai copiando de uns para os outros, portanto a partilha é fundamental. [...] tem de ser feito [o portefólio] de forma a que as pessoas possam partilhar, se não, só para mim não tem muito interesse, depois também não enriqueço o meu, [...] não estou a dizer enriquecer o meu portefólio, não enriqueço é o meu trabalho (S2, p.4).

A partilha é cada vez mais importante a meu ver porque julgo que o tempo de trabalhar sozinho já lá vai. É muito importante e eu noto que cada vez mais isso se faz nas escolas, julgo que é muito importante trocar impressões, é condição de evolução e de progresso, [...] quer ao nível científico quer ao nível pedagógico. [...] Quando há uma situação muito boa ou quando há uma situação menos boa é importante, de facto, partilhar com os colegas e ter da parte dos colegas perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto e inclusivamente estratégias de intervenção diferentes que nos podem abrir horizontes, isso do ponto de vista pedagógico. Do

ponto de vista científico é igualmente pertinente pelas mesmas razões, porque cientificamente nós podemos ter acesso a fontes de informação diversificadas e partilhando podemos enriquecer-nos conjuntamente (S8, p.4).

Eu penso que é importante [a partilha] porque eu acho que as boas práticas devem ser partilhadas. Eu penso que todos nós temos sempre coisas boas a aprender com os outros e o facto de muitas vezes as pessoas trabalharem muito individualmente, faz com que as coisas sejam muitas vezes muito limitadas [...]. Temos a possibilidade de partilhar com os parceiros ou pessoas que nos estão próximas aquilo que fazemos, temos a oportunidade de nos aperceber do que é que os outros fazem, interagir com os outros e, em conjunto, se calhar fazer um trabalho mais profícuo e eu penso que é muito importante (S4, pp.5-6).

O enriquecimento comum resultante do trabalho partilhado (S2); a partilha como condição de evolução e de progresso, quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista científico (S8); a generalização das boas práticas, e a oportunidade de interacção com os outros, no sentido de “um trabalho mais profícuo” (S4) são as principais vantagens apresentadas. Reconhece-se, no entanto, a tendência para algumas “pessoas trabalharem muito individualmente” (S4) embora o trabalho do professor não deva “ser entendido como um trabalho individual” (S2), mas sim como uma trabalho de partilha, sendo isso “que cada vez mais se faz nas escolas” (S8), nomeadamente na escola onde o estudo se realiza:

[...] na escola onde há vinte anos trabalho, esta partilha tem sido extremamente importante [...] tem sido de alguma forma um modo de nós nos questionarmos, combatermos em conjunto alguns problemas, de arranjarmos ajuda no sentido de encontrarmos soluções. [...] cada uma vai obviamente produzindo as suas próprias ferramentas de trabalho e do confronto com os colegas, podemos aferir imensas coisas, se este documento será mais adequado do que o outro que nós já tínhamos, até mesmo também a nível depois de resultados e de reflectir em conjunto a aplicação de instrumentos de avaliação, conhecermos o instrumento de avaliação que foi testado noutra turma, noutras circunstâncias, [...] termos esse conhecimento em comum e obviamente também partilharmos as nossas preocupações e tentarmos encontrar também soluções para essas mesmas preocupações (S7, p.4).

Desta declaração emerge ainda a alusão à partilha não só de materiais ou instrumentos, mas também a uma reflexão conjunta sobre os resultados obtidos e à partilha de preocupações e procura de soluções comuns. A importância de uma prática reflexiva conjunta é referenciada também por outro professor:

[...] se calhar, na minha prática pedagógica, eu preciso dos outros, dos meus colegas, eu não faço actividades sozinha, faço com alunos, com colegas e portanto a partilha é importante tal como também a reflexão em conjunto (S5, p.3).

De um modo geral, os professores entendem a possibilidade de partilha mais ao nível dos seus pares, partilha entre professores. Apenas um dos entrevistados se refere à

possibilidade de partilha do seu portefólio também com os próprios alunos, ao nível dos materiais utilizados na preparação e concretização das actividades lectivas:

[...] penso que sim, que se devem partilhar, pelo menos materiais de trabalho e propostas de trabalho, essas coisas todas penso que é saudável. Partilhar com outros professores, com colegas, com os próprios alunos (S6, p.4).

Assim, podemos concluir que todos reconhecem a importância da partilha na actividade docente, estando cientes das vantagens dessa partilha, embora nem todos considerem a possibilidade de partilha do portefólio, pelo menos no seu todo. A maioria refere-se à partilha do portefólio entre os seus pares, nomeadamente ao nível dos materiais e instrumentos nele incluídos, embora também seja referenciada a pertinência de uma reflexão conjunta acerca dos instrumentos utilizados e dos resultados obtidos.

Procurámos saber também até que ponto os professores entrevistados entendiam o portefólio de serviço docente como um instrumento mais ou menos dinâmico. Aqui as opiniões são consensuais. Todos os entrevistados entendem o portefólio como algo dinâmico, alguns considerando mesmo esta como uma característica inerente ao próprio portefólio:

[...] sem dúvida nenhuma que um portefólio só pode ser dinâmico, não pode ser de maneira nenhuma estático se não deixa de ser um portefólio (S1, p.6).

[...] tem toda a coerência que seja dinâmico, de modo nenhum posso enquadrar o portefólio ou o dossier ou o que seja, como sendo meramente estático, que seja um conjunto de papéis que está ali arrumadinho e que não tem outra função se não exactamente estar no arquivo, de modo nenhum, parece-me que, de acordo com a minha maneira de estar e de trabalhar, este dinamismo é extremamente importante (S7, p.4).

Este carácter dinâmico conferido ao portefólio é justificado com a necessidade de reformulação e actualização constante:

[...] deve estar em constante reformulação, portanto ser dinâmico (S5, p.3).

[...] é um instrumento dinâmico que pode estar em constante alteração, em constante actualização (S6, p.4).

Essa necessidade de renovação permanente é, por sua vez, justificada com a necessidade de o adequar às necessidades que vão surgindo, até em função da sucessão dos anos lectivos e do desenvolvimento profissional de cada um:

Eu posso ter um portefólio organizado de uma determinada maneira, se eu chegar à conclusão que essa não é a maneira mais prática, tenho que a mudar, portanto o

portefólio tem de ser algo que seja organizado, mas perfeitamente dinâmico, que uma pessoa possa adequar às necessidades (S2, p.5).

[...] imagino [o portefólio] um bocadinho passível de ser alterado e sim, acho que isso é importante, até porque o trabalho vai sempre mudando de ano para ano e não imagino o portefólio de um ano arrumado, imagino ser reciclado, mudado, ser passível de ser alterado, portanto sim, minimamente dinâmico (S3, p.4).

Eu penso que o portefólio não é necessariamente algo de estático, é algo que tem que se ir renovando, porque à medida que nós vamos caminhando na nossa profissão, também vamos aprendendo, também vamos querendo experimentar novas metodologias, novas estratégias, [...] tem a ver com a tal reflexão que é feita, aquilo que está bem é de continuar e de aperfeiçoar, aquilo que achamos que não está tão bem é importante que se vá tentando encontrar alternativas, mudando e portanto, nesse aspecto, torna-se dinâmico, porque se vai alterando e adaptando, digamos (S4, pp.6-7).

Nesta última opinião, o carácter dinâmico do portefólio é ainda fundamentado como sendo uma consequência da própria prática reflexiva, que propiciará o seu aperfeiçoamento permanente. Em suma, é reconhecido ao portefólio um carácter dinâmico numa perspectiva de actualização e renovação constantes que possibilitem a sua utilização contínua.

Tendo em conta o entendimento dos sujeitos entrevistados acerca do portefólio de serviço docente, podemos concluir que também não são evidentes divergências significativas nas posições dos entrevistados que possam ser claramente atribuídas à sua diferente categoria / situação profissional. Efectivamente, foi possível constatar o seguinte: relativamente à estrutura do portefólio, a referência a elementos como a reflexão e auto-avaliação surgem da parte de professores com mais experiência, entre eles um Professor Titular; encontramos opções diferentes quanto ao suporte preferencial, independentemente da categoria / situação profissional; todos reconhecem a importância da reflexão, sendo a pertinência da sua formalização no portefólio questionada por dois sujeitos com a categoria de Professor; a partilha do portefólio é valorizada por todos, surgindo dúvidas quanto à sua concretização plena num sujeito com a categoria de Professor e noutro professor na condição de contratado; é apenas referenciada a possibilidade de partilha do portefólio com os alunos por parte de um professor contratado; independentemente da categoria / situação profissional todos defendem o carácter dinâmico do portefólio.

### **O portefólio e a avaliação docente**

Esta terceira categoria de análise compreende as posições assumidas pelos professores entrevistados relativamente ao portefólio de serviço docente enquanto instrumento da sua (auto)avaliação. Procurámos saber primeiro a opinião dos professores relativamente à pertinência da utilização do portefólio como instrumento de avaliação do desempenho docente. As posições dos professores entrevistados são notoriamente divergentes. Por um lado, temos aqueles que consideram o portefólio “importante como instrumento de avaliação” (S6, p.4), até porque a avaliação docente terá “obviamente que ter um suporte” (S7, p.5), funcionando este como “prova efectiva das actividades” (S1, p.6) desenvolvidas. O portefólio é assim entendido como:

[...] o registo daquilo que o professor é, daquilo que o professor vai fazendo, a sua actividade como docente, da forma como vai reagindo às situações, como vai resolvendo os problemas que encontra, como vai ultrapassando as dificuldades, no fundo é o registo do seu trabalho docente, é um registo seleccionado do que se pretende (S4, p.7).

Há mesmo quem considere o portefólio como o elemento fundamental do modelo de avaliação docente, comparando-o com um *curriculum vitae*, demonstrativo do desempenho do professor:

[...] será o processo fundamental do novo sistema de avaliação, porque o portefólio estará para o professor que está numa carreira docente como o currículo estará para um professor que está a ingressar numa carreira ou para um outro funcionário ou uma outra pessoa que tenha qualquer profissão e que queira ingressar numa carreira. Qualquer pessoa que queira ingressar numa carreira tem de ter obrigatoriamente um currículo para fazer demonstração daquilo que ele tem em termos profissionais e o portefólio terá esse mesmo peso, essa mesma importância na avaliação docente, porque é a demonstração efectiva daquilo que o professor fez ao longo das suas actividades (S1, pp.8-9).

Por outro lado, temos opiniões que questionam a sua pertinência enquanto instrumento de avaliação docente:

Não sei se será assim tão importante, ainda assim levanto algumas dúvidas, depende do peso que tiver o portefólio na avaliação (S3, p.4).

Ao portefólio é atribuída importância ao nível da auto-avaliação, pela reflexão que proporciona, mas rejeitada a sua pertinência ao nível da avaliação de desempenho:

[...] não considero que seja um bom elemento de avaliação. Para mim o portefólio é de facto um bom instrumento mas de auto-avaliação, de reflexão, permite que o docente possa melhorar a sua prática pedagógica, agora não vejo que possa ser importante para a sua avaliação (S5, p.3)

É mesmo mencionada a possibilidade do portefólio poder ser desvirtuado ao ponto dos professores poderem nele apostar não para responder às suas necessidades no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, mas para responder às necessidades da sua própria avaliação:

Não acho que seja por aí além pertinente, [...] numa avaliação as pessoas devem ser avaliadas por aquilo que fazem no seu trabalho e este portefólio que se pretende actualmente vai ser avaliado por aquilo que se faz para a avaliação, ou seja, não se vai ser avaliado pelo trabalho que se desempenhou, vai-se ser avaliado pelo trabalho que se fez para a avaliação e daí as coisas têm de ser estanques, fechadas, pouco dinâmicas e um bocado “a metro” (S2, p.5).

Esta última opinião é notoriamente uma primeira reserva apontada à utilização do portefólio na avaliação de desempenho docente, que o professor procura clarificar:

[...] qualquer avaliação, [...] em que a necessidade do trabalho seja para a necessidade da avaliação, perde todo o sentido [...]. A utilização de um portefólio [...] “a metro” em que o objectivo não é reflectir aquilo que se organizou mas reflectir aquilo que se organiza para a avaliação, é perfeitamente dispensável (S2, p.5).

Esta posição vai de encontro à opinião de outros professores que, quando questionados directamente acerca da existência de eventuais reservas à utilização do portefólio na avaliação de desempenho docente, apontam, desde logo, a possibilidade deste instrumento poder não reflectir a realidade desse desempenho, ou porque foi construído tendo por objectivo primordial a sua função enquanto instrumento de avaliação, ou por poderem existir mais ou menos limitações formais da parte do seu autor, na sua construção:

[...] haverá pessoas que vão apresentar portefólios com tudo e mais alguma coisa, levados exactamente à exaustão do que é a representação da actividade docente e haverá pessoas, até por questões de temperamento, por questões organizacionais, por outras questões até, que tenham portefólios de uma forma mais simplificada. [...] Então qual é o modelo adequado? É aquele que é levado à exaustão ou aquele que é mais simplificado? (S1, p.7).

O que imagino é que facilmente poderá haver portefólios muito bons, que se calhar não vão reflectir bem o que foi depois a prática docente e pode acontecer o contrário, se calhar haver portefólios menos bons que não correspondam ao trabalho meritório que tenha sido feito. [...] Consiste sobretudo em pôr em documento um trabalho que se fez e há muito trabalho que [...] pode não caber no portefólio e induzir a uma incorrecta avaliação, tanto uma avaliação negativa como uma positiva mas, não correspondente à verdade (S3, p.4).

[...] nós sabemos que há pessoas honestas e outras menos honestas e o portefólio deverá ser um documento que retrate aquilo que de facto o docente fez e portanto, sabemos que há pessoas que têm mais facilidade na utilização de meios audiovisuais, programas informáticos e que por isso poderão fazer um portefólio

brilhante. Outros que foram excelentes docentes com os seus alunos, fizeram um óptimo trabalho, mas que não tiveram oportunidade de registar esses momentos, quer em vídeo, quer fotográfico e portanto o seu portefólio irá ficar bem mais pobre (S5, p.3).

Para além desta última opinião, há outras referências ao factor “honestidade”, havendo mesmo quem coloque a possibilidade de no portefólio poderem ser colocados elementos e feito registos que não correspondam exactamente àquilo que na realidade foi posto em prática, dependendo esse facto da ética dos seus autores:

Há sempre a possibilidade de, tendo em conta que é para a avaliação, o professor vá colocar ali algo que não corresponda aquilo que efectivamente foi o seu trabalho. Agora, a mim parece-me que isto também depende da honestidade das pessoas, porque eu estou a ver aqui essa tal reserva numa situação que é assim, vou ver se me sei explicar: um portefólio pessoal, que não é para ser avaliado, se calhar a pessoa é mais honesta, se calhar, não sei, ou faz isso sem a preocupação que vai ser avaliado. Um portefólio que vai ser sujeito a avaliação poderá, eventualmente, eu não quero pensar isso, mas poderá eventualmente levar a que algum professor registe nele algo que não foi aquilo que ele foi como professor, não sei, penso que isso só passa e só pode passar pela seriedade e pela honestidade das pessoas (S4, p.7).

A colocação no portefólio de materiais da autoria de outros é também um elemento referenciado como sendo capaz de enviesar a avaliação docente a partir deste instrumento:

[...] vai haver sempre aquelas questões em que nós [...] eu também não digo que todo o material que tenho é meu, mas mesmo o material que me emprestam eu nunca o uso como me dão, modifico sempre que é para ser uma coisa mais minha, mas sei que nem toda a gente faz isso e então aí já não vai ser um instrumento de avaliação tão justo como aquilo que deveria ser (S6, p.4).

Colocando-se no papel de avaliador, um Professor Titular reconhece dificuldades na análise e avaliação do portefólio, ao nível daquilo que, segundo ele, já ocorria com o relatório de reflexão crítica exigido no modelo de avaliação anterior, decorrentes da já referida possibilidade do conteúdo distorcer a realidade da prática docente:

Nós mesmo relativamente aos dossiers de reflexão, aos dossiers de reflexão crítica do modelo de desempenho anterior, sabemos que há sempre formas de florear a realidade e também aqui me parece que isso é perfeitamente possível e, lá está [...] para depois um avaliador distinguir o “trigo do joio”, [...] tendo como base aquele conjunto de papéis, de que forma é que pode fazer essa distinção, tenho realmente algumas inquietações [...]. De que forma é que será possível fazer uma análise e uma avaliação tão exaustiva quanto se pressupõe deste mesmo portefólio, tenho algumas dúvidas a esse nível (S7, p.5).

Outra opinião vai no sentido de constituir reserva a necessidade de formalização da prática docente para efeitos de avaliação, sendo essa necessidade de formalização entendida como condicionante dessa mesma prática, que se entende em constante evolução:

[...] pode ser condicionador é o facto de ter de se formalizar toda essa informação que, no fundo, consiste numa prática que não é só de um ano mas que requer a actualização de toda a nossa experiência profissional e que tem que ser formalizada para ser alvo de uma avaliação nossa como profissionais e, portanto, isso poderá ser por um lado condicionador, porque se formaliza aquilo que está em constante evolução e em constante modificação (S8, p.2).

Em suma, temos professores que defendem a pertinência do portefólio enquanto instrumento de avaliação do desempenho docente e outros que, pelo contrário, colocam em causa essa pertinência. Em comum têm o facto de apresentarem reservas à sua utilização com esse fim, destacando-se a referência à possibilidade do portefólio poder não evidenciar a realidade da prática docente, a partir do momento em que possa ser construído sobretudo para esse fim.

Procurámos saber também até que ponto os professores entrevistados consideravam compatível a utilização do portefólio na avaliação docente com o trabalho colaborativo entre professores. Todos reconhecem a importância de uma prática de trabalho colaborativo surgindo divergências quanto à compatibilidade desse trabalho colaborativo com a avaliação docente feita a partir de um instrumento como o portefólio. Por um lado temos opiniões que não questionam essa compatibilidade, desde que o professor reconheça a importância do trabalho colaborativo e o promova:

[...] se as pessoas aceitarem o trabalho colaborativo sem dúvida nenhuma que o portefólio é um elemento desse trabalho colaborativo. É preciso é, a montante, as pessoas acreditarem no trabalho colaborativo e participarem no trabalho colaborativo, mas não vejo, de maneira nenhuma, que o portefólio seja um entrave a esse trabalho (S1, p.8).

O trabalho colaborativo é entendido como um meio de enriquecimento profissional mútuo que poderá ser materializado até a partir de reflexões conjuntas:

[...] o trabalho colaborativo só pode enriquecer [o Professor] e o portefólio não tem necessariamente que ser uma história pessoal, que se fecha, que se esconde para ninguém ter conhecimento dela, porque penso que na sociedade em que vivemos, apesar de infelizmente se promover a competição e infelizmente nós até nos alunos vemos isso sistematicamente, mas eu penso que [...] se trabalharmos em conjunto

com outros, se partilharmos com os outros, ganhamos mais e damos mais a ganhar aos outros (S4, p.6).

Se um portefólio é um instrumento de reflexão, e para mim é de facto um instrumento muito importante para a reflexão e para a auto-avaliação do professor, se o docente faz várias actividades que envolvem outros docentes, essa reflexão e auto-avaliação tem que ser feita em conjunto (S5, p.4).

Há ainda quem faça depender a compatibilidade do portefólio com o trabalho colaborativo da “honestidade intelectual” que possa levar à não utilização de forma indevida, no portefólio, de conteúdos produzidos por outros:

[...] se os professores forem honestos e tiverem consciência daquilo que estão a fazer, eu penso que é perfeitamente compatível, porque eu pessoalmente era incapaz de colocar no meu portefólio uma coisa feita por outro colega meu, embora eu a tenha utilizado (S6, p.5).

Uma pessoa pode ser ciosa do seu trabalho, pode ter trabalho [...] que deu muito trabalho e que depois chega de forma muito fácil a outros que às vezes podem ficar indevidamente com os louros, como vemos acontecer muitas vezes também nas nossas turmas e por aí pode ser complicado. Não se poria este problema se toda a gente fosse intelectualmente honesta, portanto é sobretudo uma questão de “ok, o meu trabalho eu quero que seja avaliado só para mim e saber se se pode confiar nas pessoas e o que as pessoas vão fazer com o nosso trabalho”, é preciso ser-se intelectualmente honesto (S3, p.4).

Por outro lado, temos opiniões que colocam em causa a compatibilidade entre o portefólio de serviço docente e o trabalho colaborativo entre professores:

[...] aqui é que se põe o grande busilis da questão. Quanto a mim [...] é precisamente aqui que me parece que há uma grande incompatibilidade, porque nessa perspectiva que o portefólio seja o elemento perfeito que nós queremos mostrar como sendo o suprasumo da nossa actividade profissional, acho que acaba por cair por terra esse trabalho colaborativo entre professores e é aí que me parece ser efectivamente o grande problema neste modelo (S7, p.5).

[...] o trabalho nas escolas pode ter muitos defeitos, mas uma das coisas que de um modo geral acontece, é que acaba por ser um trabalho cooperativo. Poderia ser mais, mas penso que de um modo geral até é um trabalho bem cooperativo. Quando começamos a individualizar estes [...] instrumentos, em que as pessoas estão habituadas a partilhar, o trabalho das pessoas se enriquece por partilhar, evidentemente que sendo o portefólio um instrumento de avaliação muito estanque e muito individualizado, porventura muita gente irá pensar: “bem, este é o meu portefólio, estas são as minhas coisas, porque é para a minha avaliação” [...]. Portanto é algo que se começa a tornar narcisista e não propriamente algo que seja de partilha e de enriquecimento para todos (S2, p.6).

Considera-se, assim, que o portefólio enquanto instrumento de avaliação docente pode tornar-se num obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, propiciando a

emergência de um individualismo profissional, que contraria a tendência de valorização da partilha e do enriquecimento conjunto. Este facto é mesmo considerado como um paradoxo, uma vez que surge em oposição aos frequentes apelos ao trabalho colaborativo vindos da parte do próprio sistema de ensino:

[...] é um paradoxo quando nós temos um sistema de ensino que incide na importância da cooperação entre os vários professores, da partilha de informação, do trabalho conjunto, pedir-se aos próprios docentes uma auto-avaliação baseada num portefólio individual, quando nós, todos os esforços que temos feito de há uns anos a esta parte, é no sentido de trabalharmos em conjunto. [...] desvirtua-se, de certa forma, o que é um trabalho conjunto [...] digamos que remamos em sentidos opostos.

Constata-se ainda, nestas últimas opiniões, a utilização da terminologia “trabalho cooperativo” e “cooperação”, em vez de “trabalho colaborativo”. Na realidade, trata-se de conceitos diferentes já que, quando falamos em trabalho colaborativo estamos a falar dum envolvimento mútuo dos participantes, que num esforço coordenado procuram atingir um determinado objectivo, concretizar uma determinada actividade ou resolver um determinado problema. Já o trabalho cooperativo consiste na divisão de um trabalho entre os participantes, no sentido de atingir um objectivo comum, mas em que cada um é responsável por uma das partes. Na actividade docente o trabalho cooperativo acontece numa perspectiva de partilha, havendo lugar ao trabalho colaborativo quando, a partir dessa partilha, se vai ao encontro de um objectivo comum, que é a promoção de um processo de ensino eficaz que se traduza numa aprendizagem mais rica e significativa por parte dos alunos. Temos, pois, opiniões que convergem na importância do trabalho colaborativo, apontando as suas vantagens, mas que divergem quanto à sua (in)compatibilidade com a utilização do portefólio como instrumento de avaliação de desempenho docente.

Finalmente, quisemos saber a opinião dos entrevistados quanto à importância que atribuem ao portefólio na auto-avaliação do professor. De um modo geral, ao portefólio é reconhecida importância enquanto suporte da auto-avaliação docente, elemento considerado fundamental no desenvolvimento profissional dos professores:

[...] é um elemento fundamental [a auto-avaliação], é se calhar o elemento mais importante deste processo todo [...] há [no portefólio] uma parte sempre aberta da chamada auto-reflexão que é importantíssima [...] (S1, p.8).

Numa perspectiva de auto-avaliação contínua considera-se que o desenvolvimento do portefólio permitirá uma consciencialização acerca do trabalho desenvolvido e da eficácia dos instrumentos utilizados, que sustente a prática e que conduza ao seu aperfeiçoamento:

[...] é muito importante [a auto-avaliação] porque o portefólio é algo que tem de ir sendo feito com o tempo, não é para ser feito nos últimos dias antes de ser feita a avaliação. [...] esse trabalho vai sendo feito de forma contínua, o professor vai registando aquilo que considera de mais significativo no seu trabalho e é também um aspecto que pode levar o professor, ou deve levar o professor, a consciencializar-se do seu trabalho. [...] se não há auto-avaliação não há consciência daquilo que estou a fazer bem ou mal e se devo ou não mudar (S4, p.8).

O portefólio de facto bem feito é extremamente importante para a auto-avaliação do professor porque permite fazer uma reflexão, verificar se os seus instrumentos pedagógicos têm sido os mais correctos e poder ir reformulando para chegar ao melhor (S5, p.4).

[...] é necessário que o professor proceda de alguma forma a uma auto-avaliação e tenha efectivamente esse momento de reflexão e de verificar o que é que se passa na sua prática que pode ser aperfeiçoada. [...] é importante [o portefólio] para haver, no fundo, algo que sustente essa mesma prática e que esteja na base da auto-avaliação do trabalho docente (S7, pp.5-6).

Há também quem atribua importância ao portefólio enquanto instrumento de auto-avaliação mas num momento posterior, quer como balanço do trabalho realizado ao longo do ano, quer mesmo como suporte ao preenchimento das grelhas de auto-avaliação aquando da concretização da avaliação de desempenho, num materializar da auto-avaliação:

Em termos de auto-avaliação acho que é muito, muito importante mesmo [...] vamos olhar para tudo aquilo que fizemos, todo o trabalho que realizámos e temos uma noção mais geral e mais concreta de todo o trabalho realizado ao longo de todo o ano, e é muito importante nesse aspecto (S6, p.5).

[...] será um bom ponto de partida para a nossa auto-avaliação nos vários itens [...] ajuda muito ter a informação condensada num portefólio para de facto ser mais fácil preencher a ficha de auto-avaliação [...] (S3, p.5).

O portefólio servir para uma auto-avaliação, [...] é sempre um materializar dessa auto-avaliação. É importante? Pode ter alguma importância, fica ali materializado o que foi um desempenho num certo momento da nossa actividade (S8, pp.6-7).

Considera-se, ainda, que o portefólio será importante ao nível da auto-avaliação se for efectivamente desenvolvido tendo por objectivo primordial suportar os processos de ensino e aprendizagem e não suportar a avaliação do professor:

[...] se for construído pelo professor, que depois é a base para as suas aulas, para o seu trabalho, pois aí seria um instrumento de avaliação e de auto-avaliação importante. Se o portefólio é algo estanque, muito previamente definido, no fundo

não reflecte o trabalho do professor e também não vale a pena reflectir isso na auto-avaliação (S2, p.6).

Em suma, ao portefólio é conferida importância ao nível da auto-avaliação do professor numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo e de balanço do trabalho desenvolvido.

Fazendo uma análise geral a esta terceira categoria, que diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o portefólio de serviço docente como instrumento de (auto)avaliação, podemos concluir que as divergências ocorrem fundamentalmente ao nível da pertinência da utilização do portefólio como instrumento de avaliação de desempenho docente, sendo que surgem opiniões diferentes mesmo entre professores com a mesma categoria / situação profissional, com excepção dos Professores Titulares, já que ambos consideram essa pertinência. As reservas colocadas à utilização do portefólio na avaliação de desempenho docente são transversais às diferentes categorias / situações profissionais, nomeadamente ao nível da possibilidade do portefólio poder não evidenciar exactamente a realidade da prática docente, a partir do momento em que é desenvolvido especificamente para esse fim. Destaca-se aqui a posição de um Professor Titular que, colocando-se no seu papel de avaliador, reconhece dificuldades na análise e avaliação do portefólio, decorrentes da possibilidade do seu conteúdo poder distorcer a realidade da prática docente, conduzido a uma avaliação errónea. Relativamente à compatibilidade entre o portefólio e o trabalho colaborativo entre professores, também aqui as opiniões não são necessariamente coincidentes em professores com a mesma categoria / situação profissional, exceptuando a particularidade das posições assumidas pelos professores contratados relativamente à pertinência da utilização no portefólio de conteúdos produzidos por outros. Quanto à auto-avaliação a partir do portefólio destacam-se também as posições assumidas pelos professores contratados que lhe atribuem importância sobretudo como balanço do trabalho desenvolvido ao longo do período em avaliação, diferindo assim das opiniões que destacam o carácter contínuo da auto-avaliação proporcionada pelo portefólio.

## CAPÍTULO IV

### RESPOSTA E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Passamos de seguida a apresentar a resposta e discussão das questões de investigação:

1 - Quais os elementos a integrar na estrutura do portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente?

Os dados relativos ao docente; a caracterização dos alunos; as planificações; os sumários; os dados referentes à avaliação e relação com os alunos; a demonstração das actividades desenvolvidas e a reflexão são os elementos considerados pelos professores como mais relevantes na estrutura / organização do portefólio de serviço docente. A importância de uma organização coerente desses elementos, em função das opções do seu autor, é outro aspecto referenciado, indo se encontro à opinião de Grilo (2002), quando refere que “o portefólio é um instrumento com uma natureza dinâmica, promotora de uma personalização da sua estrutura e dos itens a incluir” (p.165). Temos, no entanto, a convicção que o modelo de estrutura que apresentámos no capítulo II (2.2.4), tendo por base modelos teóricos adaptados a esta realidade, a partir das nossas próprias representações, e que confirma a relevância dos elementos identificados pelos professores, complementados com outros julgados igualmente pertinentes, pode constituir uma referência e um contributo útil. Isto não significa que cada professor não possa (deva) incluir no seu portefólio outros itens não especificados, demonstrativos dos seus interesses, aptidões ou experiências, que contribuam para o enriquecimento do mesmo. De facto, “a personalização do portefólio não só é permitida, como é recomendada” (Grilo, 2002, p.165). Citando Barton e Collins (1993), Grilo (2002) afirma mesmo que “os portefólios mais ricos em termos de conteúdo são aqueles em que há uma combinação de evidências requeridas e evidências escolhidas” (p.226) pelo seu autor.

2 - Quais os suportes julgados mais adequados para a concretização do portefólio de serviço docente?

O suporte tradicional, em papel, e o suporte digital, são identificados como os mais adequados à concretização do portefólio de serviço docente. A opção por um ou outro, ou mesmo por uma solução conjunta, varia em função principalmente da formação de cada professor, da maior ou menor resistência à alteração de hábitos e à inovação, e do maior ou menor à-vontade na utilização das tecnologias digitais. Reconhecendo as mais-valias de um

portefólio digital, atendendo aos novos recursos disponíveis ao nível das tecnologias de informação e comunicação, a melhor opção será dar total liberdade ao professor para apresentar o(s) formato(s) que preferir, em função dos seus interesses e aptidões, salvaguardando que, como refere Shulman (1999, citado em Canavarro, Martins e Rocha, 2007), “não deve ser dada mais ênfase à apresentação do que ao conteúdo, pois o portefólio pode converter-se numa mera exibição de trabalhos” (p.5).

### 3 - Quais as potencialidades reconhecidas ao uso do portefólio na (auto)avaliação docente?

Os professores reconhecem a importância da reflexão na actividade docente constituindo o portefólio um instrumento de apoio a essa reflexão. Os professores entendem-na como um meio de questionamento permanente da prática, numa perspectiva de auto-avaliação e de auto-regulação, que conduza a uma melhoria dessa mesma prática, ou seja, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A reflexão é considerada em momentos diferentes, havendo quem a ela se refira numa perspectiva posterior à acção e quem a ela se refira no momento da própria acção. Há quem veja no portefólio uma oportunidade de sistematização dessa prática reflexiva e, em oposição, quem questione a pertinência desse carácter formal. Os “defensores” da reflexão na acção entendem-na como um obstáculo a uma sistematização permanente. Para Sá-Chaves (2007), a reflexão é “um modo de fazer viver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (p.14). O portefólio, na sua vertente reflexiva, vem criar espaço para o questionamento sistemático sobre a prática, promovendo o desenvolvimento do seu autor a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades, contribuindo assim para a sua auto-avaliação e para o seu auto-conhecimento. As referências à reflexão na acção e sobre a acção vêm de encontro aos conceitos de *Reflection-in-action* e *Reflection-on-action* expostos por Schön (1983), citado por Alarcão (1996b), traduzindo-se essa reflexão numa forma pessoal de entender a prática e de a transformar. A este propósito Nunes (2000) salienta que “as reflexões, a compilar no portefólio, deverão ser mais do que meras descrições estáticas do dia-a-dia, devendo assumir-se como propulsoras da acção, mote para uma contínua indagação na e sobre a prática” (p.33).

Os professores reconhecem a importância da partilha na actividade docente, estando cientes das vantagens dessa partilha, embora nem todos considerem a possibilidade de partilha do portefólio, pelo menos no seu todo, entendendo este enquanto instrumento de avaliação individual. A maioria refere-se à partilha do portefólio entre os seus pares, nomeadamente ao

nível dos materiais e instrumentos nele incluídos, embora também seja referenciada a pertinência de uma reflexão conjunta acerca dos instrumentos utilizados e dos resultados obtidos. Destacamos as vantagens enunciadas, nomeadamente o enriquecimento comum; a partilha como condição de evolução e de progresso, quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista científico; a generalização das boas práticas, e a oportunidade de interacção com os outros, no sentido de um trabalho mais proveitoso. Saliemos o entendimento de Sá-Chaves (1998), citada por Bernardes e Miranda, (2003a), segundo o qual os portefólios não podem ser entendidos como instrumentos a serem “produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar” (p.35).

Os professores reconhecem importância ao portefólio pelo seu carácter dinâmico, numa perspectiva de actualização e renovação constantes, que possibilitam o seu aperfeiçoamento, na sequência da própria prática reflexiva, e a sua utilização contínua. Este instrumento constitui um “espaço” pessoal dinâmico, promotor de reflexividade (para conhecer, actuar, mudar, melhorar) e continuidade (construído e reconstruído ao longo do tempo), sendo entendido por Sá-Chaves (2007) como uma “longa carta sempre enviada e também sempre devolvida” (p.15).

Ao portefólio é conferida ainda importância enquanto instrumento de auto-avaliação e auto-regulação, numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo e de balanço do trabalho desenvolvido. Se entendermos a auto-avaliação como um processo mental através do qual o sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva, a construção do portefólio permite ao professor uma “análise do trabalho que foi, ao longo do tempo, realizando. Ao rever o que foi feito, toma a consciência do que há a fazer. Auto-avalia-se e, em função disso «reprograma-se»” (Bernardes e Miranda, 2003a, p.86).

4 - Quais os eventuais riscos / constrangimentos do uso do portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente?

Não sendo consensual a pertinência da utilização do portefólio como instrumento de avaliação do desempenho docente há, no entanto, em comum a quem defende ou rejeita essa pertinência, o facto de apresentarem reservas à sua utilização com esse fim. Um primeiro constrangimento refere-se à possibilidade do portefólio poder não evidenciar a realidade da prática docente, ou porque foi construído tendo por objectivo primordial a sua função enquanto instrumento de avaliação, ou por poderem existir maiores ou menores limitações formais da

parte do seu autor, na sua construção. A falta de referências dos professores relativamente ao portefólio neste contexto, associado a um clima de instabilidade e de resistência à mudança, poderá explicar a insegurança em torno da utilização do portefólio na avaliação docente. Essa insegurança pode ser atenuada, por um lado com a consciencialização de que o portefólio não é o único elemento de avaliação e, por outro, com a definição de critérios objectivos de avaliação do portefólio. A este propósito, Grilo (2002) salienta mesmo a necessidade de formação específica de quem avalia através do portefólio e a importância de uma avaliação, com base em critérios objectivos, não só do produto final, mas sobretudo de todo o processo de desenvolvimento do portefólio. Segundo o mesmo autor (2002), “dando destaque à avaliação formativa sobre a sumativa, o portefólio reflexivo parece contribuir para uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada” (p.248).

Um segundo constrangimento evidencia-se quando os professores, reconhecendo a importância de uma prática de trabalho colaborativo, estando cientes das vantagens que daí advêm, apresentam notórias divergências quanto à compatibilidade desse trabalho colaborativo com a avaliação docente, feita a partir de um instrumento como o portefólio. Algumas opiniões consideram que o portefólio pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, propiciando a emergência de um individualismo profissional, que contraria a tendência de valorização da partilha e do enriquecimento conjunto. Efectivamente, na sequência de estudos realizados na área da formação de professores, diferentes autores já citados (Lima, 2002; Morgado, 2005; Nóvoa, 2007; Roldão, 2007; Sá Chaves e Amaral, 2000; e Saraiva e Ponte, 2003) advogam a relevância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino, entendendo o isolamento profissional como um dos maiores obstáculos à sua concretização. A materializarem-se os receios manifestados, seria a emergência daquilo que Sá-Chaves e Amaral (2000) designaram por “*eu solitário*”, em detrimento do preferível “*eu solidário*”. Grilo (2002) tem uma visão diferente, salientando a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento do próprio portefólio e da discussão directa acerca do seu conteúdo, de “forma a potenciar uma reflexão mais distanciada que permita o verdadeiro crescimento do professor como pessoa e como profissional (p.253).

5 - Quais as diferenças nas representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente, em função da sua categoria / situação profissional?

Não são evidentes diferenças significativas nas posições dos professores que possam ser claramente atribuídas à diferente categoria / situação profissional de cada um, sendo as opiniões, na maioria dos casos, transversais. Contudo, é possível concluir que a menor experiência dos professores contratados, que se encontram no início de carreira, se reflecte numa visão mais simplista de portefólio, conferindo-lhe importância sobretudo como balanço do trabalho desenvolvido ao longo do período em avaliação. O entendimento do portefólio na sua dupla vertente de produto e processo e a referência a elementos como a reflexão, auto-regulação e auto-avaliação surgem tendencialmente da parte de professores com mais experiência, há mais tempo na escola, e com a categoria de Professor ou Professor Titular. Com o papel de avaliadores, as posições assumidas pelos Professores Titulares vão de encontro às opiniões gerais, mesmo ao nível das reservas colocadas. A sobriedade, a pertinência e o fundamento da maioria das posições assumidas pela generalidade dos professores entrevistados, muitas vezes de acordo com as diferentes perspectivas teóricas, não podem ser desligadas da organização que integram, ou seja, de uma escola identificada como sendo de sucesso, onde é exteriormente reconhecida uma cultura de trabalho em equipa; uma prática intencional e sistemática de reflexão; de auto-avaliação participada; de participação em projectos inovadores; entre outros factores potenciadores do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores.

Em jeito de conclusão, salientamos ainda que a maioria dos professores não encara a necessidade de organização de um portefólio profissional como uma situação nova, na medida em que, na sua actividade, já revelavam uma preocupação organizativa que os levava a reunir um conjunto de evidências da sua prática. Os professores referem-se sobretudo ao dossier que tradicionalmente organizavam como suporte da sua prática lectiva, tendo a percepção de que se trata de um instrumento distinto, em relação ao portefólio, mas não tendo uma noção clara da fronteira entre os dois instrumentos. Efectivamente, o dossier difere do portefólio pois trata-se de uma compilação de elementos de forma esporádica e não contínua, sem critérios de selecção e sem relação entre eles constituindo, na opinião de Grilo (2002) “um documento meramente descritivo e estéril, que não promove a criatividade, a originalidade e a personalização” (p.245). Os portefólios são dispositivos que estimulam o pensamento reflexivo, a competência de organização e de tomada de decisão fundamentada, a capacidade de auto-avaliação e de sistematização, “a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa” (*Idem*,

p.246). Saliente-se, no entanto, a existência mais restrita de posições que revelam uma noção clara das diferenças entre os dois instrumentos.

Deste modo, os professores entendem o portefólio mais enquanto um produto que consubstancia uma prática, que demonstra o trabalho desenvolvido, que evidencia um determinado percurso, que pode ser útil numa perspectiva de compilação de documentos, e menos enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Para Grilo (2002), a tensão processo/produto é mesmo uma das mais importantes questões a considerar sempre que se opta pela utilização do portefólio. Sá-Chaves (2007) considera a visão do portefólio unicamente enquanto produto como uma visão redutora, já que o portefólio subentende a fusão de processo e produto. Enquanto processo, assume uma função de auto-avaliação e de auto-regulação e enquanto produto assume uma função de certificação, tornando explícitas as práticas e as competências para o sujeito e para os outros. A falta de referências dos professores relativamente ao portefólio neste contexto poderá também explicar esta tendência para valorizar o portefólio na sua dimensão de produto, como “uma exibição das competências, destinado a ser analisado (avaliado!) por outros” (Nunes, 2000, p.26).

### **Limitações do estudo e implicações para futuras investigações**

Uma limitação importante deste estudo consistiu no facto de se abordar um instrumento ainda pouco vulgarizado (o portefólio), inserido num contexto caracterizado pela mudança e instabilidade (a implementação de um novo modelo de avaliação docente). Outra limitação prendeu-se com o carácter exploratório do estudo, tratando-se de uma primeira investigação nesta área específica, isto para além das limitações formais e temporais a que este trabalho se encontrava sujeito. Não pretendemos, pois, tirar quaisquer conclusões categóricas e generalizáveis. Aliás, a nossa principal preocupação foi a de realizar uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa, com critérios que lhe conferissem legitimidade metodológica e que nos permitisse alcançar algumas indicações e conclusões, que não são, contudo, passíveis de generalização.

Terminamos, apontando como sugestão para futuras investigações nesta área, num palco de maior estabilidade, o alargar do universo em estudo, que permita uma maior abrangência dos dados recolhidos e a introdução paralela de outros instrumentos de recolha de dados, como sejam a observação e a análise documental, permitindo assim a recolha de informação relevante por outros meios.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, C.; Laranjeiro M. A. e Sousa J. C. (2008). Portefólio, uma ferramenta de apoio à reflexão continuada. *Destacável Noesis* nº 74.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Alarcão, I (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Alarcão, I. (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J. (2005). O papel dos «portfolios» reflexivos na formação complementar. In I. Sá-Chaves (org.), *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 67-82.
- Arroyo, G. C. (2002). Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. *Acción Pedagógica*, Vol.11, Nº.2, 76-83.
- Barrett.H. (2005). *Reseaching electronic portfolios and learner engagement*. Acedido em 10/12/2008 em (<http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bernardes, C. e Miranda, F. B. (2003a). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C. e Miranda, F. B. (2003b). *Portefólio do professor em formação inicial*. Porto: Porto Editora.

- Bizarro, R., e Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, Porto, 17-27.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, A. P.; Martins, C. e Rocha, I. (2007). *Avaliação na formação de professores. Alguns pontos para discussão*. Acedido em 22/12/2008 em [http://www.esev.ipv.pt/eiem2007/index\\_ficheiros/GD%20-%20Professores.doc](http://www.esev.ipv.pt/eiem2007/index_ficheiros/GD%20-%20Professores.doc).
- CCAP, Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008a). *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n. º2 / 2008*. Acedido em 17/12/2008 em [www.ccap.min-edu.pt/Recomend\\_instrum\\_registo%20-%20aprovadas%20CCAP.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/Recomend_instrum_registo%20-%20aprovadas%20CCAP.pdf).
- CCAP, Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008b). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Acedido em 17/12/2008 em [http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC\\_2-2008.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_2-2008.pdf).
- Ceia, C. (2002). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: Um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Acedido em 03/12/2008 em <http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/portafolio.pdf>.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2005). *Common european principles for teachers' competence and qualifications*. Brussels: European Commission.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

- Freitas, C. (1998). Inovação curricular: O desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva e A. M. Silva (org.). *Reflexão e inovação curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 13-31.
- Freitas, C. M. V. de (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Grilo, J. M. (2002). *Portfolios reflexivos na formação inicial de professores: um estudo na formação inicial de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Grilo, J. M. e Machado C. G. (2005). Portefólios reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia. In I. Sá-Chaves (org.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 21-49.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2009). *Guia da avaliação de desempenho dos docentes para o ano lectivo de 2008/2009*. Acedido em 23/01/2009 em [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3086&fileName=guia\\_aval\\_desempenho\\_docentes\\_08\\_09.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3086&fileName=guia_aval_desempenho_docentes_08_09.pdf).
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. O regresso dos professores*. ([http://www.eu2007.minedu.pt/np4/?newsId=109&fileName=Ant\\_nio\\_N\\_voa\\_final\\_PT.pdf](http://www.eu2007.minedu.pt/np4/?newsId=109&fileName=Ant_nio_N_voa_final_PT.pdf); Último acesso em 19/01/2009.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva - Portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.

- Oliveira, P.; Clímaco, M.; Carravilla, M.; Sarrico, C.; Azevedo, J. e Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para avaliação das escolas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* nº 71, 24-29.
- Sá-Chaves, I e Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 79-85.
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: Os portefólios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira (org.). *Investigação na educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Sá-Chaves, I. (2005), *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e supervisão* (3ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Saraiva, M., e Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), 25-52.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **LEGISLAÇÃO**

Assembleia da República. Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de Abril. Primeiro Estatuto da Carreira Docente.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente.

Assembleia da República. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Última alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Introduz alterações à Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro).

Ministérios das Finanças e Administração Pública e da Educação. Despacho Conjunto n.º370/2006, de 3 de Maio. Cria o Grupo de Trabalho para Avaliação Externa das Escolas.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro. Novo Estatuto da Carreira Docente.

Ministério da Educação. Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Ministério da Educação. Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio. Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente no biénio 2007/08 a 2008/09.

Ministério da Educação. Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. Estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009.



## **ANEXOS**



## Anexo I

### Solicitação de autorização ao Órgão de Gestão da Escola

Exmo. Senhor  
Presidente do Conselho Executivo  
da Escola (...)

Mário Carlos Rodrigues, portador do Bilhete de Identidade nº 7813616, do Arquivo de Identificação de Castelo Branco, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, estando a desenvolver um projecto de investigação intitulado «O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente: Imagens, concepções e representações dos professores», orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, vem por este meio solicitar autorização para uma recolha de dados através de entrevista a docentes da escola que V. Exa. superiormente dirige. Tal como o título sugere este trabalho de investigação destina-se a conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua (auto)avaliação. A recolha de dados será feita num único momento, irá ocorrer no segundo período do corrente ano lectivo e envolverá oito docentes repartidos pelos quatro departamentos curriculares. No final, será facultada à escola uma cópia do projecto desenvolvido.

Agradecendo desde já a atenção de V. Exa. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 06 de Outubro de 2008

  
Mário Carlos Rodrigues)



## Anexo II

### Solicitação de colaboração aos professores

Caro(a) Colega

Encontrando-me a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e estando a desenvolver um projecto de investigação intitulado «O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente: Imagens, concepções e representações dos professores», orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que pretendo efectuar. Tal como o título sugere este trabalho de investigação destina-se a conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua (auto)avaliação. A recolha de dados será feita através de entrevista, num único momento que irá ocorrer no segundo período do corrente ano lectivo. Asseguro desde já que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados, bem como a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Saliento a importância da participação do(a) colega, enquanto entrevistado, sendo esta decisiva para a concretização deste projecto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 05 de Janeiro de 2009

  
\_\_\_\_\_  
(Mário Carlos Rodrigues)



### Anexo III

#### Guião de Entrevista

Entrevista Nº \_\_\_\_\_

#### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este trabalho de investigação destina-se a conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua (auto)avaliação, como expliquei na carta dirigida a cada um dos(as) colegas quando solicitei a sua colaboração para esta entrevista.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Asseguro que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como garanto a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após a transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

#### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino  Masculino  Idade: \_\_\_\_\_

Departamento Curricular:

- Ciências  - Línguas  - Ciências Sociais e Humanas  - Expressões

Grupo Disciplinar: \_\_\_\_\_ Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_ anos

Habilitação Académica: - Licenciatura  - Mestrado  - Outra: \_\_\_\_\_

Situação Profissional: - PQND\*  - PQZP\*\*  - Professor Contratado

Categoria Profissional: - Professor Titular  - Professor

\* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

\*\* Professor do Quadro de Zona Pedagógica

### **I – O Portefólio**

- 1 - O que é para si um portefólio?
- 2 - Descreva alguma experiência de utilização de portefólios que tenha posto em prática com alunos ao longo da sua actividade docente.
- 3 - Em que medida a organização do seu próprio portefólio se traduzirá numa inovação na sua actividade docente?

### **II – O Portefólio de serviço docente**

- 1 - Sugira os elementos que considera fundamentais na organização/estrutura do portefólio de serviço docente.
- 2 - Na sua opinião qual será o suporte mais adequado para a concretização do portefólio de serviço docente e que vantagens resultarão da utilização desse suporte?
- 3 - Que importância atribui, na elaboração do portefólio de serviço docente, aos seguintes aspectos:
  - a) Reflexão;
  - b) Partilha;
  - c) Dinamismo.

### **III – O Portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente**

- 1 - Em que medida considera pertinente o uso do portefólio como instrumento de avaliação docente?
- 2 - A utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação docente suscita-lhe alguma reserva, em algum aspecto?
- 3 - Até que ponto considera compatível a utilização do portefólio na avaliação docente com o trabalho colaborativo entre professores?
- 4 - Que importância atribui ao portefólio na auto-avaliação do professor?

Obrigado pela sua Colaboração



**Anexo IV**  
Entrevistas





eles têm de fazer uma prova de aptidão tecnológica e, por norma, a orientação que nós damos como professores é que nessa prova de aptidão tecnológica eles apresentem um portefólio de todos os trabalhos que fizeram ao longo do secundário, ou seja, uma vez que o curso começa no 10º ano, prolonga-se pelo 11º e 12º, uma das primeiras coisas que eu faço quando tenho alunos de 10º ano é dizer-lhes que vão organizando o seu portefólio. Porquê? Porque o portefólio vai ser algo onde eles próprios vão ver a sua evolução, ou seja, eles começam num ponto e o portefólio, aliás, até achei curioso, eles ao desenvolverem esse portefólio, que normalmente é em formato digital, vão organizando os trabalhos que vão desenvolvendo ao longo do secundário e depois chegam ao 12º, fazem um portefólio digital com os trabalhos mais representativos e depois na prova de aptidão tecnológica eles têm de mostrar esse portefólio a um representante das actividades económicas, a um representante das actividades relacionadas com a multimédia, que normalmente convidamos sempre um empresário desta área, ao orientador de estágio e a mim, como director de curso. É feita essa demonstração e cada aluno, para completar o 12º nesta área, tem que ter esse portefólio e é a sua demonstração precisamente a prova de aptidão tecnológica.

**E:** Agora, o facto de poder organizar o seu próprio portefólio, sendo ele, digamos, um elemento da sua própria avaliação, até que ponto isto é para si uma completa inovação?

**P:** Bom, completa inovação na área do novo sistema de avaliação docente, é só darem-nos uma orientação ou darem-nos um guião daquilo que nós temos de fazer. Porque, de uma forma ou de outra, todos nós, ou a maioria dos professores, pelo menos por aquilo que tenho observado, a maioria dos professores já faziam o seu portefólio, ou seja, já reuniam, ao longo de um determinado ano lectivo, já reuniam a informação que passava pelas várias áreas, desde as actividades que iam desenvolvendo, os testes de avaliação que iam desenvolvendo, a avaliação que iam desenvolvendo com os alunos, fotografias, etc. só que cada pessoa tinha o seu modelo de organização e este novo sistema de avaliação, aquilo que vai fazer é, na minha perspectiva, uniformizar essa organização, ou seja, nós temos que obedecer a um modelo e essa organização é que me parece que se traduz nalguma inovação. No fundo é só, digamos, mais uma forma de organizar aquilo que os professores já faziam.

**E:** Já me falou aí em alguns elementos relativamente à estrutura do portefólio e sua organização mas destaca algum deles?

**P:** Normalmente, aquilo que me parece a organização, eu vejo um portefólio organizado e da forma como eu organizo e nós tendemos a levar estas questões para a nossa própria experiência. Ao fim de 21 anos de serviço, quer dizer, aquilo que me parece é que encontrei nas novas tecnologias um modo fácil de organizar a informação e essa parte, essa organização funcional em relação às novas tecnologias, é para mim uma mais-valia em termos de portefólio e o modelo de organização que eu vejo, na minha perspectiva, terá que obrigatoriamente passar pela organização através de sistemas informáticos. Inclusive, já agora, até as próprias imagens hoje em dia quando nós falamos em modelos de captação de imagem digitais não tem lógica nós estarmos a fazer uma demonstração de actividades, de todas as actividades que nós fazemos ao longo do ano com impressão em papel, na minha perspectiva. Vejo um modelo de organização sempre vocacionado para as novas tecnologias.

**E:** Ou seja, eu posso então inferir das suas palavras que considera, na sua área específica, que o suporte mais adequado então será o suporte digital.

**P:** Sempre o suporte digital, na minha perspectiva. Até porque todos os documentos que nós geramos ou a maioria dos documentos que nós geramos, mesmo aqui na escola, mesmo até com a utilização das plataformas digitais, de e-learning, portanto, todo este dinamismo, passa à volta do digital. Nós, hoje em dia, disponibilizamos aos nossos alunos conteúdos digitais, portanto não tem lógica, nós estarmos a produzir conteúdos digitais e depois imprimi-los só para depois termos um dossier organizado como um portefólio. Eu vejo muito mais a abrangência de um portefólio digital para todas as áreas do portefólio.

**E:** Dos elementos que podem constar do portefólio, há alguns que lhe mereçam destaque?

**P:** É assim ... (*pausa*) eu acho que um portefólio, e quando se fala num portefólio relacionado com a actividade docente, quer dizer, há elementos que na minha perspectiva me parecem ser fundamentais que são, digamos, as galerias fotográficas das actividades que os professores vão fazendo, é lógico que tem de haver outro cuidado e os professores sempre desenvolveram actividades em que se calhar não havia a preocupação de fazerem registos destas actividades mas, na minha perspectiva, esta “obrigatoriedade” de se criarem estes registos fotográficos tem duas vantagens: por um lado, como prova de que realmente o professor se envolveu naquela actividade, não é que nós desconfiássemos da participação

dos professores, mas realmente é um testemunho efectivo de que realmente o professor participou e ajudou na organização de determinada actividade, e por outro lado, estamos também a falar, não só num portefólio do professor, mas também num portefólio da escola, porque muitas vezes eram desenvolvidas actividades e por não haver referência fotográfica a essas actividades, depois, digamos que, metade das actividades que a escola desenvolvia praticamente não havia registos fotográficos e depois não se construía a história e o registo dessas actividades. Então, na minha perspectiva, parece-me que o elemento fundamental para o portefólio, quer dizer, haverá outros, como é lógico, mas para mim o elemento fundamental é a tal galeria fotográfica de actividades que o portefólio deve ter.

**E:** Que importância é que atribui ao elemento reflexão no portefólio do serviço docente?

**P:** Bem, na minha perspectiva, a reflexão é realmente uma área... e quando nós falamos em reflexão num portefólio pessoal e profissional, como é lógico, relacionado com a actividade docente, é importantíssimo que um professor reflecta sobre o seu modo de actuação na actividade docente. A reflexão é fundamental para que todos nós que estamos no ensino até tenhamos a capacidade de nos adaptarmos às novas situações e aos novos desafios, porque o ensino é uma área completamente dinâmica, e se nós não fizermos essa reflexão, ou até mesmo, mais longe ainda, essa auto-reflexão, aquilo que nós fazemos, será que realmente estamos a dar resposta às necessidades dos alunos? Será que realmente os alunos dão resposta às nossas necessidades? Este tipo de reflexões, sem dúvida nenhuma, para mim, são um elemento fundamental na organização do portefólio e depois na concretização e às vezes na mudança de estratégias e na mudança de actividades, porque sem reflexão nós não conseguimos, de maneira nenhuma, alterar o nosso caminho quando é necessário ser alterado.

**E:** E em termos de partilha, atribui importância a esta questão, no âmbito do portefólio do serviço docente? Que importância é que atribui?

**P:** É assim ... A partilha, e da experiência que eu tenho, na minha perspectiva, há dois níveis de partilha: uma delas é a partilha teórica e a outra a partilha prática. Dentro da partilha teórica, parece-me a mim que a partilha é importante e nós portugueses, sem dúvida nenhuma, apesar de sermos um povo muito dado à partilha, isto por comparação a outros povos que partilham muito mais informação do que nós, mas parece-me a mim que

haja em termos teóricos um conceito de partilha que não consigamos ultrapassar, uma parte psicológica, um factor psicológico, do que é partilhar e de que nós devemos partilhar. Mas, por outro lado, quando nós estamos a falar em relação à actividade docente, ou seja, quer nós queiramos, quer não, seremos sempre comparados com outros colegas que poderão estar, ou não, motivados também para a partilha, quer dizer ... eu quase que sou levado a tirar uma conclusão, nós gostamos de partilhar sim quando partilham connosco, porque serem sempre as mesmas pessoas a partilhar e haver pessoas dentro do mesmo grupo que não fazem nada para que essa partilha aconteça, às vezes muito pelo contrário, há depois da atitude de partilha, uma reacção de atitude de não partilha que é, as pessoas dizerem assim “bem, eu estou farto de partilhar, sou sempre eu o mesmo a partilhar, como não há partilha do grupo, eu vou acabar com a minha partilha”. Portanto, a partilha é sempre relativa, a partilha tem de ser um estado de espírito geral e não um estado de espírito específico, mas quando nós falamos num portefólio estamos a falar num portefólio pessoal, num portefólio, digamos, específico que vai orientar o modo de avaliação de um determinado professor. Se por um lado sou a favor da partilha, por outro lado também me parece que esta situação, este modelo de avaliação e esta forma de desenvolver a avaliação, vá fazer com que a partilha não seja uma realidade. À excepção se a partilha for uma obrigação, se eu por razões hierárquicas, for obrigado a partilhar e se tudo aquilo que produzir deixar de ser meu e passar a ser ou da escola ou do departamento ou do grupo disciplinar, aí sim, por obrigação eu sou obrigado a partilhar e acho que a mentalidade do povo português é um bocado esta.

**E:** E que importância é que atribui à questão do dinamismo, um portefólio dinâmico?

**P:** O portefólio, quer dizer, eu só vejo um portefólio dinâmico, aliás, eu acredito que um portefólio, além do dinamismo que deve ter ao longo do ano, deve ser um portefólio em que a partir do momento, e eu por norma trabalho sempre assim, aliás, uma das primeiras coisas que eu faço no meu computador pessoal, sempre que começo um ano lectivo ou sempre que acaba um ano lectivo, logo a seguir, eu abro uma pasta e é aí que começa o meu portefólio, uma pasta dentro da pasta da escola. Eu abro uma pasta com o ano lectivo em que vou, digamos, entrar, porque já tenho uma pasta com o ano lectivo em que acabei de sair, portanto aí começa o meu portefólio. Eu vejo o dinamismo do portefólio, não só como uma forma que começa e acaba no ano lectivo mas ao longo da vida efectiva do professor,

ou seja, os anos lectivos são apenas partes desse portefólio que depois se subdividem nas várias áreas da docência, o envolvimento na escola, outras actividades, a parte de apoio, a relação com os alunos ... depois dividem-se em todas essas áreas, mas sem dúvida nenhuma que um portefólio só pode ser dinâmico, não pode ser de maneira nenhuma estático se não deixa de ser um portefólio.

**E:** Partindo então do portefólio enquanto instrumento, ou elemento de auto-avaliação docente, em que medida é que o considera pertinente neste contexto?

**P:** Sem dúvida nenhuma, vai ao encontro daquilo que ... da ideia que já tentei transmitir nesta entrevista, que é precisamente, quer dizer, eu só consigo acreditar neste modelo de avaliação se houver uma prova efectiva das actividades que eu desenvolvi. Porquê? Porque, quer dizer, eu não posso de maneira nenhuma, e até mesmo contrapondo algumas ideias que existiam no passado sobre os modelos de avaliação, única e exclusivamente orientados para a auto-reflexão, ou a criação de um documento de auto-reflexão, aquilo que nós muitas vezes víamos era que os professores que realmente eram mais dinâmicos e eu vou ver incisivo nisto, os professores que realmente eram mais dinâmicos se calhar eram aqueles que menos se preocupavam em organizar informação porque, quer dizer, ao se envolverem numa determinada actividade, sobrava-lhes pouco tempo para desenvolverem depois actividade critica sobre essa determinada actividade e aquilo que se passava era que, muitas vezes, os professores que se envolviam demasiado, se envolviam e se empenhavam em actividades com os alunos e actividades na escola, eram aqueles que realmente apresentavam no final, quando lhes era pedido o documento de auto-reflexão, eram aqueles que apresentavam os documentos de auto-reflexão com menos páginas. E aquilo que nós víamos eram documentos de auto-reflexão que alguns até seriam autênticas poesias, outros deles eram autênticas ... e vou ser mais uma vez incisivo, havia inclusive modelos de organização que passavam até de umas pessoas para as outras e que depois as pessoas preenchiam apenas os campos de acordo com a sua forma de ver a auto-reflexão e o portefólio, na minha perspectiva, vai acabar com esse misticismo em relação à auto-reflexão. Deve ser um documento reflexivo, sem dúvida nenhuma, mas por outro lado, é fundamental esta parte da comprovação efectiva ou de que o professor participou naquelas actividades e sem grandes floreios porque um professor ou participa ou não participa não é? Não há meios termos, um professor não participa só pela metade, ou

participa ou não participa. Se participa, sim senhor, pode demonstrar que participou, se não participa, dificilmente, até perante os outros colegas vai poder demonstrar ou vai poder apresentar fotografias das quais não lhe pertencem, não pertencem àquele docente. Então essas imagens e essa documentação, a própria organização documental ... agora, aquilo que me parece é que um portefólio tem de ser algo que seja medido e que não entre depois no exagero de se criar um dossier de tal maneira complexo, que ninguém poderá, ou ninguém terá a capacidade em tempo útil de verificar um dossier quando todos nós somos obrigados a apresentar esse portefólio. Eu vejo o portefólio como um documento perfeitamente prático, não precisa de ser algo exaustivo, mas deverá ser representativo, ou seja deverá, em cada área da nossa actividade docente, ser representativo, ou seja, nós poderemos ter hipótese de representar as actividades que nós desenvolvemos, bem como os resultados que podemos ou não atingir.

**E:** Suscita-lhe alguma reserva em algum aspecto a utilização do portefólio ou vê apenas vantagens?

**P:** É lógico, pela experiência que tenho, que reservas haverá, porque depois, à semelhança daquilo que eu conheço, haverá pessoas que vão apresentar portefólios com tudo e mais alguma coisa, levados exactamente à exaustão do que é a representação da actividade docente e haverá pessoas, até por questões de temperamento, por questões organizacionais, por outras questões até, que tenham portefólios de uma forma mais simplificada. Isto porquê? Porque, se nós não criarmos efectivamente um modelo que seja claro e um modelo que seja linear de portefólio, vamos cair nesses exageros, tanto para um lado como para o outro e depois o que é um bom portefólio? É aquele que realmente tem muita informação e que seja levado à exaustão em todas as áreas que o portefólio deve conter ou é aquele que é mais sintético e que dá a hipótese ao avaliador de ver todas as actividades em que o professor esteve envolvido, porque às vezes corremos esse risco, o portefólio pode ser levado tanto à exaustão e quando um avaliador, tem por exemplo, quinze pessoas para avaliar, pode ser visto de uma forma até na diagonal, enquanto que se for um portefólio mais simples se calhar o avaliador terá mais oportunidade de o ver. Então qual é o modelo adequado? É aquele que é levado à exaustão ou aquele que é mais simplificado? É lógico que isto levanta-me sempre esta questão, mas acredito que haja depois um modelo que seja ... que oriente o professor para a criação do portefólio.

**E:** Até que ponto considera compatível a utilização de um portefólio na avaliação docente com o trabalho colaborativo entre professores?

**P:** Esta parte é sempre aquela parte que eu também já de alguma forma abordei que é exactamente esta ... o trabalho colaborativo começa logo por uma mentalidade, por uma mentalização do que é o trabalho colaborativo e depois lá está, todos estes novos conceitos e, na minha perspectiva, estou a falar em novos conceitos como conceitos que aparecem, não que as pessoas não fizessem já à sua maneira, mas integrados dentro de um processo, integrados dentro de um sistema e a partir do momento em que nós trabalhamos e fazemos um trabalho colaborativo, é lógico que o trabalho do portefólio deverá ser também um elemento desse mesmo trabalho colaborativo em que, quer dizer ... eu não ponho de parte a hipótese de qualquer actividade em que haja um envolvimento de mais que uma pessoa, é lógico que aí o portefólio será, digamos, também terá áreas comuns às várias pessoas que integram esse trabalho colaborativo. Agora é preciso realmente haver trabalho colaborativo para que o portefólio tenha também alguma importância nesse mesmo trabalho colaborativo. Quer dizer, porque se as pessoas aceitarem o trabalho colaborativo sem dúvida nenhuma que o portefólio é um elemento desse trabalho colaborativo. É preciso é, a montante, as pessoas acreditarem no trabalho colaborativo e participarem no trabalho colaborativo, mas não vejo, de maneira nenhuma, que o portefólio seja um entrave a esse trabalho.

**E:** Para terminar, gostaria de perguntar apenas, que importância é que atribui ao portefólio na sua própria auto-avaliação?

**P:** Bom, eu considero que é um elemento fundamental, é se calhar o elemento mais importante deste processo todo. Porquê? Porque o portefólio pode ser, na minha perspectiva, o documento, digital ou não, que na minha perspectiva será digital, aliás eu até acredito eventualmente numa forma de base ... imagine ... numa base de dados, qualquer coisa, qualquer coisa digital, sei lá, num modelo em php, em tecnologia de base de dados onde as pessoas tivessem, cada escola teria a sua, ou até mesmo um modelo a nível nacional porque isso facilitaria, numa base de dados onde os professores carregassem, fossem carregando a informação ao longo do ano e depois no final do ano aquilo gerava um relatório crítico. E depois há uma parte sempre aberta da chamada auto-reflexão que é importantíssima e eu acredito nesse modelo e o portefólio, sem dúvida nenhuma, na minha perspectiva, será o processo fundamental do novo sistema de avaliação, porque o portefólio

estará para o professor que está numa carreira docente como o currículo estará para um professor que está a ingressar numa carreira ou para um outro funcionário ou uma outra pessoa que tenha qualquer profissão e que queira ingressar numa carreira. Qualquer pessoa que queira ingressar numa carreira tem de ter obrigatoriamente um currículo para fazer demonstração daquilo que ele tem em termos profissionais e o portefólio terá esse mesmo peso, essa mesma importância na avaliação docente, porque é a demonstração efectiva daquilo que o professor fez ao longo das suas actividades.

**E:** Resta-me então, mais uma vez, agradecer a sua colaboração neste estudo e desejar-lhe um resto de um bom dia.

**P:** Ok, obrigado, bom dia.



## **ENTREVISTA 2**

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Masculino

**Idade:** 34

**Departamento Curricular:** Ciências

**Grupo Disciplinar:** Biologia e Geologia

**Tempo de Serviço:** 10 anos

**Habilitação Académica:** Mestrado

**Situação Profissional:** PQZP\*

**Categoria:** Professor

\* Professor do Quadro de Zona Pedagógica

### **Entrevista: Sujeito 2** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Antes de mais bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e também o facto de ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista vem no contexto de um trabalho de investigação que se destina a conhecer as representações dos professores acerca do portefólio como elemento de avaliação do desempenho docente. A primeira pergunta que eu gostaria de lhe colocar tem a ver com a noção de portefólio. O que é que entende por portefólio?

**Professor (P):** Bom dia! Portefólio é um conjunto de arquivos que nós temos, que vamos juntando, vamos guardando, organizando, obviamente porque não pode ser algo que esteja amontoado, tem de ser algo que junte, que organize e que seja algo que sirva para o dia-a-dia, ou seja, estão as coisas compiladas, organizadas, e estejam disponíveis para depois serem utilizadas em qualquer altura, de modo a que se torne um instrumento útil e daí eventualmente pensar se vale a pena tê-lo ou não.

**E:** Descreva-me alguma experiência que tenha com a utilização de portefólios, nomeadamente ao nível do trabalho com alunos.

**P:** Eu comecei por utilizar ... (*pausa*) não é que seja propriamente um portefólio, eu até lhe chamava um caderno de registos em actividades laboratoriais, porque era assim: os alunos nas actividades laboratoriais, observação microscópica, experiências ao nível químico ou o que quer que seja, como nem todas essas actividades são avaliadas, são para aprendizagem, portanto ele está a aprender a trabalhar microscopia e evidentemente se ele está a aprender não vou logo avaliá-lo, se eu não vou logo avaliá-lo, o aluno não necessitava de fazer um relatório para avaliação. Comecei a notar que como os alunos

sabiam que não tinham obrigatoriedade de serem avaliados por um relatório então, muitas vezes o que faziam era levar as coisas muito levemente, ou seja, os registos não os faziam, as observações eram um bocadinho mal feitas ou não sistematizavam aquilo que faziam e o que é que acontecia? Não aprendiam porque estavam a fazer uma coisa e o objectivo era apenas passar tempo e não sentiam essa necessidade de aprender porque não sentiam necessidade de estarem a ser avaliados. Então o que é que implementei? Implementei um caderno de registos em que eles em todas as aulas laboratoriais registavam o que iam fazendo, o que iam aprendendo, etc., para além dos relatórios que eles mais tarde fizessem e então depois esse caderno de registos seria mais tarde avaliado, não no sentido do relatório, mas para reflectir ali o trabalho do aluno, não só em termos qualitativos mas também quantitativos, ou seja, se fez, se não fez, se esteve com atenção, se não esteve com atenção, se fez aquela preparação, se não fez, se registou o resultado da experiência ou não, mesmo que os resultados depois não fossem exactamente os correctos, perfeitos, mas pelo menos servia para eles se obrigarem a sistematizarem aquilo que estavam a fazer.

**E:** Em que medida é que o facto de agora poder organizar o seu próprio portefólio, constitui ou se traduzirá numa inovação na sua prática docente?

**P:** Eu não sei se se traduzirá numa inovação para melhor, se para pior, porque eu penso que é assim ... já que mais tarde isto se vai reflectir na avaliação dos professores, os professores vão ser avaliados por um portefólio. Não sei se estou a passar a questão que interessa ou não mas pelo menos para tentar enquadrar. Os professores vão ser avaliados em parte por um portefólio, portanto, as pessoas que já são naturalmente organizadas, não precisam de indicação nenhuma, poderão ter alguma indicaçõzinha mas de um modo geral já fazem isto, portanto quem é organizado, quem trabalha bem, já tem este hábito de ter as coisas compiladas, organizadas e prontas a utilizar e sempre disponíveis a utilizar. Quem não trabalhe desta forma, agora provavelmente vai ser algo novo. Se isto vai inovar? Eu penso que ... não sei se existe esta palavra, mas vai “desinovar”, porque como é algo que quer abranger toda a gente com os mesmos moldes e a mesma forma, para já vai provavelmente eliminar a diversidade que existe e vai ter toda a gente a trabalhar de uma determinada maneira. Para já nem toda a gente se adapta a ela ... as pessoas que nunca fizeram um portefólio se calhar vão finalmente fazer, se calhar quem já faz e está habituado

a ter um portefólio se calhar vai ver “bem, eu vou estar a fazer aqui uma coisa que até para mim é contranatura” e provavelmente haverá lá coisas que para o professor A não têm o mínimo interesse, apesar de ele já fazer este tipo de organização desde sempre.

**E:** Revê-se então em qual desses aspectos?

**P:** Eu sou uma pessoa que sempre tive esta organização, sempre tive as coisas organizadas, sempre compiladas e disponíveis a utilizar, que não sei se com este novo portefólio isso será assim tão fácil.

**E:** Este portefólio na sua opinião, em termos de estrutura, que elementos fundamentais é que devem fazer parte dessa estrutura?

**P:** Na estrutura de um portefólio que seja de fácil utilização, deve ter organização quer dos anos, quer por matérias de anos ... a forma exacta, exacta penso que acho que é difícil tentarmos fazer aqui algo que seja melhor que o outro, depende de como as pessoas trabalham. Há pessoas que preferem trabalhar as coisas por anos, há pessoas que se calhar preferem trabalhar as coisas por matérias, por conteúdos, se calhar há pessoas... um exemplo, se nós tivermos os testes organizados, se calhar há pessoas que preferem organizar os testes por turma, se calhar há pessoas que preferem organizar os testes por conteúdos, portanto o fundamental é que tenha uma organização coerente, agora qual é que é essa organização, eu penso que depende muito da utilização que a própria pessoa lhe dá.

**E:** E em termos de suporte?

**P:** Para a avaliação docente ... um portefólio no dia-a-dia, há muita coisa que se tem ... em acetato, em papel, evidentemente que isso dava para ser tudo informatizado, também não quer dizer que seja tudo informatizado, também por vezes se tem de utilizar o retroprojector, etc. Eu estou a falar mais num dossier do que num portefólio, mas estas partes que existem num portefólio também são de arquivo. Claro que para a avaliação docente o ideal seria que fosse informatizado.

**E:** Falou aí em dossier e portefólio. Faz alguma distinção entre estas duas terminologias?

**P:** Vejo mais um dossier como um arquivo, um mero arquivo, que se calhar, aquelas coisas que vamos deixando de uns anos para os outros e que dizemos que isto já não tem

interesse nenhum, se calhar chamar-lhe-ia mais dossier mas também não me preocupa a designação nem uma nem outra.

**E:** Que importância é que atribui à questão de reflexão na elaboração de portefólio do serviço docente?

**P:** Eu acho que estarmos a reflectir sobre algo que se faz, deve ser sempre feito. Agora que reflexão é que vai ser feita ou como é que vai ser feita, ainda estou um bocado para saber quais é que serão os aspectos importantes a reflectir. Se vamos pôr os docentes todos a reflectir exactamente sobre a mesma coisa, para depois as reflexões serem “copy-past” umas das outras, não tem interesse nenhum estarmos a fazer essa reflexão. Essa reflexão no trabalho deve ser feita quando se fazem as coisas, não têm de ser obrigatoriamente colocadas num suporte, suporte informático ou suporte papel, mas por exemplo, se eu num teste de um aluno diagnostico algumas dificuldades, porventura deverei assinalá-las ou registá-las, não quer dizer que tenha de preencher um formulário para isso e depois como é que é feita essa reflexão? Bem ... poderemos cair no extremo de ser mais daquelas reflexões “a metro”.

**E:** E em termos de partilha, que importância é que atribui ao portefólio na possibilidade de partilha?

**P:** O portefólio, sendo algo organizado, seleccionado e de utilização recorrente, tem de ter o seu objectivo que é, se eu preciso de alguma coisa para mim tenho ali aqueles instrumentos. Como o trabalho do professor não deve ser entendido como um trabalho individual, deve ser sempre entendido como um trabalho cooperativo, portanto o portefólio deve ser ... que é a prática que se tem, eu tenho isto, tu tens aquilo, uma pessoa vai trocando, vai emprestando, vai copiando de uns para os outros, portanto a partilha é fundamental. Claro que se considera que haja organização e selecção de conteúdos, mas tem de ser feito de forma a que as pessoas possam partilhar, se não, só para mim não tem muito interesse, depois também não enriqueço o meu, ... não estou a dizer enriquecer o meu portefólio, não enriqueço é o meu trabalho.

**E:** E em termos de o portefólio ser mais ou menos dinâmico, que importância é que atribui a esta questão do dinamismo?

**P:** Eu posso ter um portefólio organizado de uma determinada maneira, se eu chegar à conclusão que essa não é a maneira mais prática, tenho que a mudar, portanto o portefólio tem de ser algo que seja organizado, mas perfeitamente dinâmico, que uma pessoa possa adequar às necessidades que necessita. Evidentemente que uma pessoa que tenha, vamos imaginar, quatro turmas de um nível durante um ano ou uma pessoa que tenha vários níveis e só uma turma de cada nível por exemplo, evidentemente que se calhar até terá necessidade de organizar o portefólio de forma diferente, tal como só tem ensino básico, só tem ensino secundário, se calhar, terá que organizar o portefólio, sem tirar essa necessidade, de forma diferente, portanto tem de ser dinâmico.

**E:** Perante então esta situação da utilização do portefólio como instrumento de avaliação docente, em que medida é que o considera pertinente?

**P:** Não acho que seja por aí além pertinente, ou melhor, poderia ser pertinente ... numa avaliação as pessoas devem ser avaliadas por aquilo que fazem no seu trabalho e este portefólio que se pretende actualmente vai ser avaliado por aquilo que se faz para a avaliação, ou seja, não se vai ser avaliado pelo trabalho que se desempenhou, vai-se ser avaliado pelo trabalho que se fez para a avaliação e daí as coisas têm de ser estanques, fechadas, pouco dinâmicas e um bocado “a metro” que é ... capítulo um é aquilo, capítulo dois é aquilo e não respondem às necessidades das pessoas nem às necessidades dos alunos, mas respondem às necessidades da avaliação. Portanto, qualquer avaliação, quer seja por portefólio ou o que quer que seja, em que a necessidade do trabalho seja para a necessidade da avaliação, perde todo o sentido e parece aqui que o portefólio vai ser, e muito provavelmente irá ser, para não dizer já que vai ser, cópias uns dos outros, vai-se à Internet e tiram-se de lá não sei quantos portefólios, uns muito bons outros muito maravilhosos mas depois não tem significado nenhum no trabalho da aula.

**E:** Portanto posso depreender das suas palavras que a utilização do portefólio lhe suscita, digamos assim, algumas reservas.

**P:** A utilização de um portefólio para a avaliação era muito bom, a utilização de um portefólio “a metro” em que o objectivo não é reflectir aquilo que se organizou mas reflectir aquilo que se organiza para a avaliação, é perfeitamente dispensável.

**E:** Até que ponto é que considera compatível a utilização do portefólio na avaliação do professor com o trabalho colaborativo que falou há pouco?

**P:** Se nós vamos ser avaliados por um portefólio que se faz, se há quotas, se há avaliação, provavelmente ... o trabalho nas escolas pode ter muitos defeitos, mas uma das coisas que de um modo geral acontece, é que acaba por ser um trabalho cooperativo. Poderia ser mais, mas penso que de um modo geral até é um trabalho bem cooperativo. Quando começamos a individualizar estes pequenos instrumentos, pequenos ou grandes instrumentos, em que as pessoas estão habituadas a partilhar, o trabalho das pessoas se enriquece por partilhar, evidentemente que sendo o portefólio um instrumento de avaliação muito estanque e muito individualizado, porventura muita gente irá pensar: “bem, este é o meu portefólio, estas são as minhas coisas, porque é para a minha avaliação” e vamos perder este sentido que é: “este é o meu portefólio que eu vou usar para os meus alunos, que eu vou usar para as minhas aulas, para a minha escola”. Portanto é algo que se começa a tornar narcisista e não propriamente algo que seja de partilha e de enriquecimento para todos.

**E:** Para além da avaliação do professor, que importância é que atribui ao portefólio na sua própria auto-avaliação, ou seja, na auto-avaliação do próprio professor?

**P:** Se o portefólio for algo construído pelo professor, em partilha com outros evidentemente, mas se for construído pelo professor, que depois é a base para as suas aulas, para o seu trabalho, pois aí seria um instrumento de avaliação e de auto-avaliação importante. Se o portefólio é algo estanque, muito previamente definido, no fundo não reflecte o trabalho do professor e também não vale a pena reflectir isso na auto-avaliação.

**E:** Resta-me mais uma vez agradecer-lhe a sua colaboração e a disponibilidade que teve para a realização desta entrevista e desejar-lhe o resto de um bom dia.

**P:** Muito obrigado.

### **ENTREVISTA 3**

#### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Masculino

**Idade:** 33

**Departamento Curricular:** Línguas

**Grupo Disciplinar:** Espanhol

**Tempo de Serviço:** 6 anos

**Habilitação Académica:** Licenciatura

**Situação Profissional:** PC\*

**Categoria:** Professor

\* Professor Contratado

#### **Entrevista: Sujeito 3** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer o facto de se ter disponibilizado para esta entrevista e de ter autorizado que fosse gravada em áudio. Esta entrevista vem no contexto de um trabalho de investigação que se destina a conhecer as representações dos professores relativamente ao portefólio enquanto instrumento de avaliação e de auto-avaliação. Eu começaria pela noção de portefólio. O que é que é para si um portefólio?

**Professor (P):** Se calhar, é sobretudo, e acho que isto pode ir contra a definição normal de portefólio, mas é sobretudo um conjunto de documentos, se calhar uma coisa mais virada para o passado, uma espécie de arquivo. Tenho essa ideia sobre um portefólio, algo que descreve o trabalho feito.

**E:** Descreva-me alguma experiência que tenha com a utilização de portefólios nomeadamente na sua actividade docente, nomeadamente trabalhos com alunos.

**P:** Até este momento, é muito pequena essa experiência com portefólios. Nunca utilizei portefólios com alunos e na minha actividade docente também ainda não utilizei nenhum portefólio. Este ano posso vir a fazer um portefólio e será em princípio a primeira vez que vou fazer um. Já não é a primeira vez que ouço falar de portefólios mas não posso dizer que tenha feito já um portefólio.

**E:** A avaliação docente implica a concretização de um portefólio de serviço docente. Até que ponto esta necessidade se traduzirá numa inovação da sua prática?

**P:** É uma inovação, um bocadinho, sim, uma vez que nunca fiz esse tipo de trabalho a que se chama portefólio, com as suas regras e isso para mim vai servir sobretudo no sentido de me organizar melhor. Eu tenho noção que sou uma pessoa pouco organizada e a consciência de ter de fazer um portefólio este ano, por exemplo, obriga-me a ser mais organizado. Por aí é um bocado novo, e vejo sobretudo vantagens no portefólio por aí. Implica ter tudo muito mais organizado.

**E:** Eu depreendo das suas palavras, que sendo contratado foi avaliado no ano transacto e então não terá utilizado este instrumento.

**P:** Não. Ponderou-se essa hipótese de sermos avaliados através do portefólio mas não chegou a ser concretizado. Tem a ver portanto com a questão da simplificação do processo e acabou por não haver portefólio na minha avaliação do ano passado.

**E:** Que elementos é que considera fundamentais que façam parte da estrutura do portefólio de serviço docente?

**P:** Obviamente o que consta por exemplo das planificações da disciplina, nomeadamente objectivos e conteúdos, sobretudo isso e depois eventualmente as estratégias que fazem sempre também parte das planificações, os sumários acho que também são importantes. Isto, vamos dizer assim, antes das aulas ou para as aulas em si. Posteriormente, os elementos de avaliação, todos os resultados da avaliação, todos os instrumentos da avaliação e eventualmente os relatórios por disciplina ou por turma, relatórios de outras actividades, sobretudo esses elementos.

**E:** E em termos de suporte, qual é que julga ser, na sua opinião, o suporte mais adequado para a concretização do portefólio?

**P:** Talvez o melhor para toda a gente fosse o suporte digital. Para mim, porque eu gosto de folhear, de ter as coisas na mão, pessoalmente prefiro o suporte papel. Gosto de ter as coisas concretas à minha frente, gosto de riscar, gosto de apontar, gosto de mudar de sítio e é mesmo pessoal gostar mais do suporte papel. Não é tão fácil, não está tão aberto a eventuais alterações, não, mas é uma questão ... (*pausa*) e por isso eu dizer que o digital é o principal favorito escolhido, mas é uma decisão sobretudo pessoal gostar das coisas em papel.

**E:** Que importância é que atribui na elaboração de um portefólio à questão da reflexão?

**P:** Como já se notava um bocadinho das perguntas iniciais, a ideia que eu tenho, tinha, de portefólio, apesar de não achar ser essa a mais actual ou correcta, é do portefólio um bocadinho como arquivo, imagino que esta palavra seja detestável, neste contexto, mas nesse sentido a reflexão tem pouco cabimento. Imagino a reflexão mais depois no sentido de o portefólio ser revisto, ser relido, ser reaproveitado posteriormente e aí sim imagino que possa haver uma reflexão sobre o trabalho feito, algo do tipo “estava a pensar fazer isto este ano assim, mas afinal no ano passado tinha feito com aquele grupo, desta maneira porquê, como, o que é que fiz bem no ano passado, o que é que fiz mal, porque é que estou a alterar”. Vejo mais a reflexão por aí e não tanto uma reflexão contínua, diária, semanal, algo assim, ou como uma reflexão que supõe estar a fazer já parte do portefólio, imagino-a mais assim, *a posteriori*.

**E:** E relativamente à partilha?

**P:** Pois, eu tenho a ideia, lá está, a tal ideia do portefólio como um conjunto de documentos nossos, implica também um bocado esse aspecto de sermos um bocadinho ciosos das nossas coisas e de nos fazer pensar se queremos mesmo partilhar o nosso trabalho. Não sei, veria isso mais caso a caso, alguns documentos do portefólio, se calhar alguns até já foram partilhados, muito terão sido partilhados, muitos até terão sido feitos em grupo, em conjunto, mas se calhar há documentos mais pessoais que poderia custar mais partilhar. As reflexões são sobretudo *a posteriori*, mas se eventualmente houver reflexões, já no próprio portefólio, ia ser um elemento que custasse partilhar, porque tendo a ideia que o portefólio é uma coisa nossa, podemos querer fazer reflexões negativas só para nós e que não quiséssemos dizer a outros e isso acho que nos dá um bocadinho direito de não o querer partilhar.

**E:** Relativamente ao aspecto dinâmico do portefólio, que importância é que lhe atribui?

**P:** Tem vantagens o portefólio poder ser alterável. Custa-me estar sempre a bater na mesma tecla, mas a tal ideia de arquivo parece que está feito e não se volta a mexer. Não tem de implicar necessariamente isso, apesar de eu o preferir em suporte papel e ter essa noção de portefólio, facilmente se imagina o portefólio dividido por anos por exemplo, dividido por unidades didácticas ou por temas e facilmente se imagina que possa ir sendo

acrescentado e possa haver coisas que deixem de fazer sentido. Portanto, imagino um bocadinho passível de ser alterado e sim, acho que isso é importante, até porque o trabalho vai sempre mudando de ano para ano e não imagino o portefólio de um ano arrumado, imagino ser reciclado, mudado, ser passível de ser alterado, portanto sim, minimamente dinâmico.

**E:** Pensando então no portefólio como instrumento de avaliação docente, em que medida é que o julga pertinente para esse fim?

**P:** Não sei se será assim tão importante, ainda assim levanto algumas dúvidas, depende do peso que tiver o portefólio na avaliação e neste momento não tenho presente qual será o peso dele, não faço ideia. O que imagino é que facilmente poderá haver portefólios muito bons, que se calhar não vão reflectir bem o que foi depois a prática docente e pode acontecer o contrário, se calhar haver portefólios menos bons que não correspondam ao trabalho meritório que tenha sido feito. Portanto, por aí sobretudo, ponho algumas reservas quanto ao portefólio. Consiste sobretudo em pôr em documento um trabalho que se fez e há muito trabalho, aliás a maior parte do trabalho que se faz acho que não cabe, pode não caber no portefólio e induzir a uma incorrecta avaliação, tanto uma avaliação negativa como uma positiva mas, não correspondente à verdade.

**E:** Até que ponto é que considera compatível a utilização do portefólio na avaliação docente com o trabalho colaborativo entre professores?

**P:** Pois, aqui há a mesma dúvida que já expressei há pouco. Uma pessoa pode ser ciosa do seu trabalho, pode ter trabalho, e a redundância agora vai ser propositada, trabalho que deu muito trabalho e que depois chega de forma muito fácil a outros que às vezes podem ficar indevidamente com os louros, como vemos acontecer muitas vezes também nas nossas turmas e por aí pode ser complicado. Não se poria este problema se toda a gente fosse intelectualmente honesta, portanto é sobretudo uma questão de “ok, o meu trabalho eu quero que seja avaliado só para mim e saber se se pode confiar nas pessoas e o que as pessoas vão fazer com o nosso trabalho”, é preciso ser-se intelectualmente honesto.

**E:** Pensando agora no portefólio em termos de avaliação, mas em termos da própria avaliação do professor, e termos de auto-avaliação, que importância e que lhe atribui?

**P:** Na medida em que um portefólio quanto mais completo estiver, quantos mais dados comportar, melhor será em todos os aspectos. Nesse sentido será um bom ponto de partida para a nossa auto-avaliação nos vários itens e volto à minha experiência pessoal e à minha maneira de ser, pelo facto de ser, não sistematicamente, mas pelo facto de ser uma pessoa relativamente desorganizada, ajuda muito ter a informação condensada num portefólio para de facto ser mais fácil preencher a ficha de auto-avaliação, mas vejo sobretudo isso, está toda a informação, está tudo registado e é mais fácil consultar no fim.

**E:** Pronto, resta-me agradecer-lhe a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom dia.

**P:** Obrigado.



## **ENTREVISTA 4**

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Feminino

**Idade:** 41

**Departamento Curricular:** Ciências Sociais e Humanas **Grupo Disciplinar:** História

**Tempo de Serviço:** 18 anos

**Habilitação Académica:** Mestrado

**Situação Profissional:** PQND\*

**Categoria:** Professor Titular

\* Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

### **Entrevista: Sujeito 4** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer a disponibilidade que manifestou para a realização desta entrevista e também agradecer o facto de ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista surge no contexto de um trabalho de investigação que se destina a conhecer as representações dos professores relativamente ao portefólio enquanto instrumento de auto-avaliação e de avaliação docente. A primeira pergunta que eu colocaria seria relativamente à noção de portefólio. O que é para si um portefólio?

**Professora (P):** Para mim um portefólio é talvez um registo organizado do trabalho que uma pessoa faz, depende do portefólio do que será. Pode ser um portefólio de carácter profissional, neste caso eventualmente estamos a falar disso, um portefólio pessoal, etc. No fundo, para mim, um portefólio será um registo organizado daquilo que se pretende de facto organizar, é fundamentalmente isso.

**E:** Descreva-me alguma experiência que tenha com a utilização do portefólio no seu trabalho do dia-a-dia, nomeadamente no trabalho com alunos.

**P:** Eu comecei a trabalhar ... (*pausa*) poder-se-á não falar ainda de portefólio, mas já há alguns anos sentia necessidade de junto dos alunos os ajudar a organizar as aprendizagens que eles faziam, porque aquilo que eu sentia era que, neste processo de ensino/aprendizagem, o aluno tem de ter um papel muito activo, porque quando o papel é passivo, a aprendizagem não se efectua com tanto rigor, não há concretização de aprendizagens. E parecia-me que era necessário realmente eles concretizarem as aprendizagens e ia-lhes sugerindo, isto já há alguns anos ... eu lembro-me que estou nesta

escola há doze anos e já antes de vir para aqui fazia esse tipo de trabalho. Eu sugeria vários tipos de trabalho, de pesquisas, trabalhos que eles quisessem organizar e que os organizassem naquilo que eu na altura chamava de arquivo. Essencialmente porquê? Porque principalmente com alunos mais novos, mais jovens, eu achava que eram extremamente desorganizados e a organização era um aspecto importantíssimo também da aprendizagem e a partir do momento que eles conseguissem organizar aquilo que estavam a aprender, era mais fácil também o processo da aprendizagem e eu neste momento reconheço que aquilo eram arquivos, arquivos de trabalhos, arquivos de tarefas, de fichas, de tudo aquilo que tivesse a ver com a História. Eu sugeria-lhes por exemplo, na altura, que sempre que vissem num jornal regional artigos relacionados com a História, quer estivessem ou não a dar, que recortassem e que os pusessem no tal arquivo que depois organizariam por épocas por exemplo, ou artigos que vissem em revistas, etc. E portanto aquilo era o arquivo da História mas que no fundo, para mim, hoje, olhando para trás, seria o precursor, digamos, de um portefólio. Neste momento... eu fui sempre tentando aperfeiçoar esse tipo de trabalho e neste momento aquilo que eu peço aos alunos é que continuem a fazer este tipo de organização. Neste momento peço-lhes também que invistam na organização desse trabalho, que façam também um trabalho de reflexão sobre aquilo que estão a fazer e principalmente porque é que aquilo é importante para a aprendizagem deles, ou seja, não seja apenas um amontoado de trabalhos ou de fichas relacionadas com a História, mas que sirva fundamentalmente para eles perceberem que os ajuda a organizar a aprendizagem e de que forma é que os ajuda a aprender, em que é que contribui para a aprendizagem deles e depois também que tenham a noção e que se apercebam, no final desse trabalho, o que é que falhou, o que é que poderiam ter feito e não fizeram para que as coisas pudessem ter corrido melhor. Não sei se respondi à pergunta ...

**E:** Sim. Em que medida é que agora a necessidade ou possibilidade de organizar o seu próprio portefólio constitui para si uma inovação na sua prática docente?

**P:** É assim ... neste momento também não é uma inovação, também não é uma novidade porque desde o início da minha carreira, da minha prática docente, eu sentia necessidade de ir organizando também o meu trabalho. O meu trabalho, quer em termos das actividades que eu fazia com os alunos, dos vários níveis que eu ia leccionando, portanto eu tinha de ter as várias actividades que eu propunha aos alunos organizadas, tinha que ter as fichas, tinha

que ter as minhas planificações, tinha que organizar também em termos de avaliação, que tipo de avaliação eu ia fazendo, a distinção que ia fazendo de acordo com os alunos, aqueles que tinham mais dificuldades, aqueles que tinham menos dificuldades, as alternativas que eu me propunha a mim mesma como possibilidades de melhorar a aprendizagem dos alunos, etc. Portanto, eu sentia necessidade de organizar todo este trabalho e, da mesma forma como com o trabalho dos alunos, inicialmente não lhe chamando portefólio, mas arquivos de materiais, desde sempre senti essa necessidade de me organizar. Portanto, neste momento também não é uma novidade, no fundo, é uma organização talvez um pouco mais reforçada com uma reflexão sobre aquilo que está a ser feito e aquilo que tem de ser alterado ou aquilo que devo fazer para melhorar aquilo que estou a fazer até ao momento, portanto, no fundo, é uma organização mais aperfeiçoada no sentido de caminhar para o portefólio e não aquilo que se pode chamar um amontoado de coisas, apesar de aí já haver alguma organização.

**E:** Relativamente à estrutura do portefólio, há algum elemento ou alguns elementos que destaque nessa organização, nessa estrutura?

**P:** É assim ... a nossa actividade docente tem uma diversidade grande de tarefas. Nós temos que planificar e preparar as nossas aulas e penso que essa será uma componente importante no portefólio, porque um professor que tem de aplicar um determinado programa, que tem de desenvolver determinadas aptidões e determinadas capacidades nos alunos, levá-los a fazer determinadas aprendizagens, tem de fazer uma gestão do tempo em função daquilo que suposto que ensine. Portanto essa parte das planificações é importante, a gestão de como é que o professor vai desenvolver as aprendizagens, penso que é importante. Depois outra parte terá a ver com a forma como vai desenvolver essas aprendizagens. Se eu tenho determinados conteúdos para leccionar, para os alunos aprenderem, tenho que preparar actividades, estratégias para que os alunos aprendam; se eu tenho que lhes desenvolver algumas capacidades em determinadas áreas, eu tenho que definir estratégias e actividades para que os alunos desenvolvam essas capacidades e essas aptidões, portanto, também é outra área do portefólio que me parece ser importante que esteja contemplada. Outra área terá a ver se calhar também com a caracterização dos alunos que temos, porque o professor tem que conhecer os alunos que tem para que o ensino que faz tenha sucesso, porque os alunos são diferentes, nós temos muitos alunos e portanto temos

que saber quais são as capacidades, conhecê-los minimamente, conhecer as suas capacidades, conhecer as suas mais-valias, conhecer as suas fragilidades para depois desenvolvermos um ensino que vá ao encontro de cada uma dessas necessidades. Penso que a consciência por parte do professor do tipo de alunos que tem é fundamental para depois definir o ensino que vai desenvolver, essa parte também é importante. Eu sei que tudo isto, e já agora faço um comentário à parte, isto implica muitos papéis e nós costumamos queixar-nos que temos muitos papéis para preencher, muita coisa para preencher mas, no meu caso, isto também depende da organização das pessoas, eu necessito de escrever para me organizar, necessito de ter as coisas organizadas e de concretizá-las escrevendo, registando-as e eu penso que isso é um exercício importante e é verdade que dá trabalho, mas que nos ajuda na nossa tarefa de professor a planificar e a organizar o trabalho, porque se as coisas ficam só assim no ar, nós temos consciência delas mas não as concretizamos, se calhar ficam demasiado no ar. Eu no meu caso particular sinto necessidade de o registar e nesse caso acho que a parte da caracterização dos alunos, nós termos a noção clara que tipo de alunos é que temos à frente para depois definirmos o que é que vamos fazer, é importante. Depois, para além dessa caracterização, a parte da distinção, se temos alunos que estão mais ou menos na média ou uns que têm mais facilidades, outros que têm menos dificuldades, definirmos o que vamos fazer tendo em conta pelo menos estes três grupos distintos de alunos e se calhar também é necessário fazer esse registo, ter esse aspecto contemplado no portefólio. Outro aspecto que considero igualmente importante é a avaliação, sem dúvida, o registo sistemático da avaliação, porque a avaliação, tendo em conta que é o *feedback* que nós vamos dando ao aluno da aprendizagem que ele faz e tendo em conta que é o próprio *feedback* que nós temos em relação à aprendizagem que o aluno faz, nós temos que ir fazendo esse registo sistemático, contínuo, do dia-a-dia, das participações que o aluno vai fazendo, do trabalho que o aluno vai fazendo no seu dia-a-dia, nos resultados que vai tendo nos momentos em que é avaliado de uma forma mais formal, todos estes aspectos da avaliação também são importantes para nós também irmos tendo a noção da evolução do aluno e irmos também tomando as medidas necessárias no momento certo, pelo menos tentarmos. E depois, tudo isto, no fundo, implica que nós reflectamos acerca do trabalho que está a ser feito, se de facto está a ter os resultados que esperávamos ou não e encontrarmos alternativas.

**E:** Falou aí há pouco em papéis. Que suporte é que julga ser mais adequado para o portefólio?

**P:** Eu penso que isso depende muito de cada pessoa, eu penso que, na minha opinião, não se pode impor um tipo de trabalho. Por exemplo, eu gosto bastante de trabalhar em papéis mas gosto muito neste momento do computador, cada vez mais há uma empatia muito grande. Se calhar para tudo isto é necessário tempo, tempo também para uma aprendizagem nossa das novas tecnologias, se calhar um portefólio digital é capaz de ser interessante para quem está habituado a lidar com estas novas tecnologias, se calhar não é difícil de fazer, se calhar é tão fácil quanto organizado em suporte papel, mas para quem não tem essas habilidades tão desenvolvidas ou ainda não teve oportunidade de as desenvolver, se calhar é melhor o suporte papel. No fundo isso terá a ver com a maneira de ser de cada um. Eu gosto das novas tecnologias, eu gosto de investir nelas. Quando não estou ainda muito bem preparada, se calhar leva-me mais tempo, o que me leva às vezes a encontrar alternativa ainda no suporte de papel.

**E:** Já falou aí várias vezes de reflexão. Que importância é que atribui a este aspecto no portefólio?

**P:** Eu penso que é um aspecto importante porque a reflexão é algo que nós temos de fazer em relação ao papel que estamos a desempenhar, à nossa tarefa. Tem que haver sempre um pensar acerca daquilo que estamos a fazer, porque corremos o risco de estarmos a fazer mal e não nos estarmos a aperceber ou então não encontrarmos alternativas ou possibilidade de melhorar. Portanto, para mim esta reflexão consiste na tomada de consciência daquilo que se está a fazer, do modo como se está a fazer e eventualmente, quando encontramos momentos ou situações em que as coisas não estão a correr tão bem, abdicarmos dessa maneira de agir e tentarmos encontrar outra que seja mais adequada, que tenha mais sucesso. Talvez o papel da reflexão seja fundamentalmente este, encontrar os pontos fracos e os pontos fortes, continuar a manter os pontos fortes e tentar alternativas para os fracos.

**E:** E relativamente ao facto da questão da partilha, que importância é que atribui a este aspecto?

**P:** Eu penso que é importante porque eu acho que as boas práticas devem ser partilhadas. Eu penso que todos nós temos sempre coisas boas a aprender com os outros e o facto de

muitas vezes as pessoas trabalharem muito individualmente, faz com que as coisas sejam muitas vezes muito limitadas, porque às vezes ao nosso lado pode haver alguém a fazer algo de muito positivo e nós não temos acesso a isso e nunca sabemos ou nunca temos a oportunidade de fazer também ou de experimentar. Eu penso que a partilha é muito importante, eu penso que fundamentalmente o trabalho cooperativo é muito importante porque, ao contrário do que muitas pessoas pensam, acho que de certa forma nos alivia. Temos a possibilidade de partilhar com os parceiros ou pessoas que nos estão próximas aquilo que fazemos, temos a oportunidade de nos aperceber do que é que os outros fazem, interagir com os outros e, em conjunto, se calhar fazer um trabalho mais profícuo e eu penso que é muito importante.

**E:** E até que ponto é que julga compatível o portefólio com esse trabalho colaborativo, já que o portefólio pode ser entendido como um instrumento de avaliação pessoal que se vai reflectir na avaliação do professor? Acha que pode pôr em causa esse trabalho colaborativo de que falou?

**P:** Não, eu penso que o trabalho colaborativo pode ser feito de todas as maneiras, as pessoas são livres e diferentes, têm modos de agir diferentes, têm modos diferentes de aplicar as situações, as actividades, as estratégias que definem são diferentes, a sua própria maneira de ser é diferente, a maneira como interagem com os alunos e com os colegas e com as situações é diferente. Eu penso que isto só pode enriquecer as pessoas, a partilha e o trabalho colaborativo só pode enriquecer e o portefólio não tem necessariamente que ser uma história pessoal, que se fecha, que se esconde para ninguém ter conhecimento dela, porque penso que na sociedade em que vivemos, apesar de infelizmente se promover a competição e infelizmente nós até nos alunos vemos isso sistematicamente, mas eu penso que, e se calhar sou demasiado optimista ou utópica, não sei, mas continuo a pensar que se trabalharmos em conjunto com outros, se partilharmos com os outros, ganhamos mais e damos mais a ganhar aos outros.

**E:** Relativamente à questão do dinamismo, que importância é que atribui a este aspecto relativamente ao portefólio?

**P:** Eu penso que o portefólio não é necessariamente algo de estático, é algo que tem que se ir renovando, porque à medida que nós vamos caminhando na nossa profissão, também

vamos aprendendo, também vamos querendo experimentar novas metodologias, novas estratégias, algumas que temos vindo a utilizar e dão resultado, ou estratégias que utilizamos e é possível continuar, tem a ver com a tal reflexão que é feita, aquilo que está bem é de continuar e de aperfeiçoar, aquilo que achamos que não está tão bem é importante que se vá tentando encontrar alternativas, mudando e portanto, nesse aspecto, torna-se dinâmico, porque se vai alterando e adaptando, digamos.

**E:** Em que medida é que considera pertinente a utilização do portefólio como instrumento de avaliação docente?

**P:** Tendo em conta aquilo que já foi dito, do que é o portefólio e o que se pretende que ele seja, neste caso penso que é importante porque o portefólio será, no fundo, o registo daquilo que o professor é, daquilo que o professor vai fazendo, a sua actividade como docente, da forma como vai reagindo às situações, como vai resolvendo os problemas que encontra, como vai ultrapassando as dificuldades, no fundo é o registo do seu trabalho docente, é um registo seleccionado do que se pretende. Não pode ser tudo aquilo que um professor faz e nesse sentido parece-me que é um elemento importante, para além de que se de facto for esse tal registo organizado, seleccionado, onde o professor faz a sua análise do trabalho que efectuou, dos resultados desse trabalho e se propõe eventualmente até a soluções diferentes, penso que é um aspecto importante.

**E:** E suscita-lhe alguma reserva a utilização do portefólio?

**P:** Há sempre a possibilidade de, tendo em conta que é para a avaliação, o professor vá colocar ali algo que não corresponda aquilo que efectivamente foi o seu trabalho. Agora, a mim parece-me que isto também depende da honestidade das pessoas, porque eu estou a ver aqui essa tal reserva numa situação que é assim, vou ver se me sei explicar: um portefólio pessoal, que não é para ser avaliado, se calhar a pessoa é mais honesta, se calhar, não sei, ou faz isso sem a preocupação que vai ser avaliado. Um portefólio que vai ser sujeito a avaliação poderá, eventualmente, eu não quero pensar isso, mas poderá eventualmente levar a que algum professor registe nele algo que não foi aquilo que ele foi como professor, não sei, penso que isso só passa e só pode passar pela seriedade e pela honestidade das pessoas.

**E:** E em termos de auto-avaliação do professor, que importância é que atribui ao portefólio na auto-avaliação de cada um?

**P:** Eu penso que é muito importante porque o portefólio é algo que tem de ir sendo feito com o tempo, não é para ser feito nos últimos dias antes de ser feita a avaliação. Como temos estado a dizer, tem de ser um registo sistemático daquilo que o professor vai fazendo nas várias áreas daquilo que é o seu trabalho de docente. Portanto, esse trabalho vai sendo feito de forma contínua, o professor vai registando aquilo que considera de mais significativo no seu trabalho e é também um aspecto que pode levar o professor, ou deve levar o professor, a consciencializar-se do seu trabalho. Uma coisa é nós irmos fazendo, outra coisa é fazermos o trabalho e pensarmos naquilo que estamos a fazer, pensarmos antes, no momento, para nos consciencializarmos de que realmente estamos ou não estamos a ir ao encontro dos objectivos, estamos ou não estamos a fazer aquilo que achamos que devemos fazer. Eu penso que isto é fundamental, este exame introspectivo do professor, principalmente se o professor quer ser um bom professor, e se quer ter um bom desempenho, se o professor quer fazer aquilo para o que está, que é o seu trabalho, bem feito e eu penso que isto é extremamente importante, eu penso que o professor tem uma tarefa de extrema responsabilidade que nunca pode ser encarada de uma forma leviana e não ser encarado de forma leviana é, no meu entender, o professor pensar sobre aquilo que está a fazer e ter a consciência que é uma coisa de muita responsabilidade e quando as coisas não estão a correr muito bem, tentar que as coisas corram melhor. Portanto, eu penso que é fundamental na auto-avaliação, essa consciencialização do trabalho que está a ser feito por si próprio, se está a ser um bom trabalho, se não está a corresponder às suas próprias expectativas e às expectativas dos outros e então fazer qualquer coisa para melhorar, para alterar e isto para mim é fazer um trabalho sério, é importante que haja auto-avaliação, porque se não há auto-avaliação não há consciência daquilo que estou a fazer bem ou mal e se devo ou não mudar.

**E:** Resta-me então agradecer a sua disponibilidade mais uma vez e desejar-lhe um resto de bom dia.

**P:** Muito obrigada e bom trabalho.

## ENTREVISTA 5

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Feminino

**Idade:** NR

**Departamento Curricular:** Expressões

**Grupo Disciplinar:** Educação Visual

**Tempo de Serviço:** 19 anos

**Habilitação Académica:** Licenciatura

**Situação Profissional:** PQND\*

**Categoria:** Professor

\* Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

**Entrevista: Sujeito 5** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Antes de mais bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer o facto de se ter disponibilizado para me conceder esta entrevista e também agradecer o facto de ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista surge no contexto de um trabalho de investigação onde se pretende saber, digamos assim, quais as representações dos professores relativamente ao portefólio enquanto elemento da sua avaliação. Relativamente ao portefólio no geral, eu começaria por lhe perguntar o que é para si um portefólio?

**Professor (P):** Antes de mais bom dia. Muito obrigada por depositar confiança na minha pessoa e então respondendo à sua questão, para mim um portefólio deverá ser, no fundo, uma colectânea de documentos, ou “the best of” da pessoa que elabora o portefólio.

**E:** Tem alguma experiência que me possa descrever com a utilização de portefólios na prática docente?

**P:** Portanto, na prática docente, eu não tenho qualquer tipo de experiência, no entanto, na minha formação, enquanto estive a fazer a minha licenciatura, eu elaborei um portefólio digital e um portefólio em suporte de papel.

**E:** O facto de ter, ou poder agora organizar o seu portefólio de serviço docente, isto para si é de alguma forma uma inovação?

**P:** Inovação eu não diria, porque se calhar todos nós docentes já fazemos isso, até intuitivamente, porque vamos arquivando todos os documentos que consideramos importantes, portanto inovação não.

**E:** Que elementos é que considera fundamentais na estrutura de portefólio de serviço docente?

**P:** Primeiro penso que o portefólio deve ser coerente com o trabalho desenvolvido ao longo de um determinado período, esse período que esteja a ser avaliado e então elementos que considero fundamentais: a identificação do docente, as habilitações, a formação e depois todos os documentos que o docente vai elaborando para a sua prática pedagógica, para além depois da reflexão, da auto-avaliação, etc.

**E:** E em termos de suporte, qual é que julga ser o mais adequado neste portefólio de serviço docente? Há algum suporte que privilegiaria?

**P:** Talvez o suporte físico, eu não sei ... (*pausa*) o papel, o suporte gráfico, talvez seja melhor.

**E:** Porque é que considera esse suporte eventualmente como uma primeira opção? Em alternativa qual sugeria, para além do suporte em papel?

**P:** O suporte digital, mas o suporte papel, o professor logo ao entregar o seu portefólio, pode logo de momento mostrar, discutir, analisar, não é necessário um computador ... eu penso que talvez o físico seja melhor.

**E:** Falou à bocadinha aí na questão da reflexão, em que medida julga importante a reflexão na elaboração do portefólio do serviço docente?

**P:** Essa é que é para mim a parte fundamental do portefólio, é mesmo a reflexão, porque permite analisar a prática pedagógica, se os instrumentos que está a utilizar são de facto os correctos e, portanto, depois dessa análise, se aquilo que fez resultou, pode continuar e até melhorar, se as coisas não resultaram, tem também a possibilidade de melhorar. Daí a reflexão ser a parte fundamental do portefólio.

**E:** E em termos de partilha?

**P:** Pois, a partilha também é extremamente importante até porque essa reflexão ... porque é que a partilha é importante? Porque se calhar, na minha prática pedagógica, eu preciso dos outros, dos meus colegas, eu não faço actividades sozinha, faço com alunos, com colegas e portanto a partilha é importante tal como também a reflexão em conjunto.

**E:** E em termos de dinamismo? Que importância é que atribui à questão do dinamismo na elaboração do portefólio?

**P:** Pois, é de facto importante até porque deve estar em constante reformulação, portanto ser dinâmico.

**E:** Em que medida é que considera pertinente o uso do portefólio como instrumento de avaliação dos professores?

**P:** Para mim, o portefólio não considero que seja um bom elemento de avaliação. Para mim o portefólio é de facto um bom instrumento mas de auto-avaliação, de reflexão, permite que o docente possa melhorar a sua prática pedagógica, agora não vejo que possa ser importante para a sua avaliação.

**E:** Mas que reservas é que lhe suscita então a utilização do portefólio na avaliação docente, se não considera importante, que reservas é que lhe suscita?

**P:** Na sociedade, nós sabemos que há pessoas honestas e outras menos honestas e o portefólio deverá ser um documento que retrate aquilo que de facto o docente fez e portanto, sabemos que há pessoas que têm mais facilidade na utilização de meios audiovisuais, programas informáticos e que por isso poderão fazer um portefólio brilhante. Outros que foram excelentes docentes com os seus alunos, fizeram um óptimo trabalho, mas que não tiveram oportunidade de registar esses momentos, quer em vídeo, quer fotográfico e portanto o seu portefólio irá ficar bem mais pobre, comparado com um que teve a preocupação de no momento ter um vídeo, ter uma máquina fotográfica e de registar esses momentos.

**E:** E no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre professores, até que ponto acha compatível a utilização do portefólio com esse trabalho colaborativo?

**P:** Se um portefólio é um instrumento de reflexão, e para mim é de facto um instrumento muito importante para a reflexão e para a auto-avaliação do professor, se o docente faz várias actividades que envolvem outros docentes, essa reflexão e auto-avaliação tem que ser feita em conjunto.

**E:** Já falou aí ao bocadinho em auto-avaliação, que importância é que atribui ao portefólio então na auto-avaliação do professor?

**P:** O portefólio de facto bem feito é extremamente importante para a auto-avaliação do professor porque permite fazer uma reflexão, verificar se os seus instrumentos pedagógicos têm sido os mais correctos e poder ir reformulando para chegar ao melhor.

**E:** Pronto, eram só estas questões que eu queria colocar. E para terminar resta-me novamente agradecer a sua colaboração e desejar-lhe um resto de um bom dia.

**P:** Obrigado, bom dia.

## ENTREVISTA 6

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Feminino

**Idade:** 36

**Departamento Curricular:** Ciências

**Grupo Disciplinar:** Matemática

**Tempo de Serviço:** 3 anos

**Habilitação Académica:** Licenciatura

**Situação Profissional:** PC\*

**Categoria:** Professor

\* Professora Contratada

**Entrevista: Sujeito 6** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer a disponibilidade que manifestou para me conceder esta entrevista e também ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista vem na sequência de um trabalho de investigação que procura conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua avaliação e da sua auto-avaliação. A primeira pergunta que eu colocaria tem a ver com a noção de portefólio. O que é que entende por portefólio?

**Professora (P):** Para mim um portefólio é assim ... (*pausa*) eu no ano passado já fiz um portefólio, mas não significa que tenha sido a primeira vez que eu fiz um portefólio, porque eu desde que dou aulas sempre fiz uma espécie de portefólio ao longo do ano lectivo, não digo que tenha sido como o do ano passado que foi um bocado mais completo, porque nós quando fizemos as reuniões de avaliação, foi-nos dito que devíamos elaborar um portefólio e que devíamos apresentá-lo no final do ano.

**E:** Tratando-se de uma professor contratada, no ano lectivo passado, embora de uma forma mais simplificada, digamos assim, também já apresentou o seu portefólio.

**P:** Exactamente. Então, como nos foi dito que tínhamos de apresentar um portefólio eu tentei, no ano passado, fazer uma coisa mais completa do que o que já fazia habitualmente. Então, inclui lá diversas coisas, acrescentei outras novas que nunca tinha incluído e o portefólio, para mim foi muito importante na medida em que me serviu de acompanhamento, mesmo dos próprios alunos ao longo do ano lectivo e, então, para mim o portefólio acabou por ser uma espécie de guia do meu ano lectivo e posso dizer que me auxiliou bastante, porque ia-me dando conta mais facilmente daquilo que ia fazendo e daquilo que ainda me

faltava fazer e mais ou menos da importância do meu contributo para a escola. Para mim foi mais uma espécie de guia e foi muito importante nesse aspecto.

**E:** Já teve alguma experiência anterior, não propriamente no seu próprio portefólio, mas da utilização de portefólio, por exemplo, com alunos?

**P:** Já! No ano passado, por exemplo, na disciplina de MACS (Matemática Aplicada às Ciências Sociais), todos os alunos elaboravam um portefólio onde colocavam todas as fichas que eu lhes dava, colocavam os trabalhos de casa todos, colocavam também fichas informativas, pesquisas que eles efectuavam também as colocavam lá e no final de cada período eu avaliava o portefólio dos alunos. E então para mim serviu como instrumento de avaliação do trabalho que eles faziam diariamente, do trabalho individual de cada um deles e também incluíam lá os próprios trabalhos de grupo. Todos os registos que tivessem a ver com a aula, incluíam no portefólio e foi muito bom como instrumento de avaliação.

**E:** No ano passado teve então que elaborar o seu portefólio que serviu para a sua avaliação. Na altura sentiu que de alguma forma isto correspondia a alguma inovação na sua prática?

**P:** Lá está, como já referi, eu fazia sempre todos os anos uma espécie de portefólio, mas no ano passado inovou em determinados aspectos. Eu incluí coisas que nunca tinha incluído, como por exemplo, fiz uma estrutura diferente do portefólio onde incluí também ... dividi-o em várias partes e numa delas incluí também coisas relativas à escola, não só à minha parte de ser professora mas também a coisas da escola, tipo o jornal da escola incluía-o lá, artigos que saíssem sobre a escola também os incluía lá, tudo o que tivesse a ver com a escola eu incluía no portefólio. Também incluí uma parte mais para os alunos, porque eu dantes só punha mais a parte relativa a mim. No ano passado, no portefólio, pus também os próprios registos que eu tinha dos alunos, os trabalhos de casa, as notas, tudo o que tivesse, incluí tudo no portefólio. Portanto, tudo o que eu tinha ao longo do ano lectivo e achei importante lá pôr, pus. Em certo sentido foi um pouco, não digo que foi muito, mas houve uma inovação em termos de apresentação e organização.

**E:** E dessa estrutura do portefólio, desses elementos que falou ou de outros elementos, há alguns que considere fundamentais?

**P:** Que constem do portefólio? Sim, penso que sim. Penso que todo o trabalho que nós realizamos ao longo do ano, ao nível das turmas que temos, deve lá estar incluído no portefólio. Os registos que temos sobre os alunos penso que também lá devem estar, porque demonstra aquilo que nós fizemos ao longo do ano com os alunos, principalmente isso. Eu incluí outras coisas que penso não serem tão importantes mas pronto, incluí por uma questão de apresentação de portefólio, mas pelo menos essas duas coisas, o trabalho que nós realizamos ao longo do ano e o trabalho dos alunos, registos dessas duas coisas têm de lá estar.

**E:** Qual é o suporte que julga mais adequado para o portefólio?

**P:** Eu no ano passado usei os dois suportes, porque primeiro foi-nos dito que devíamos entregar em suporte informático, mas eu como já tenho tudo em suporte informático, optei por entregar das duas formas, entreguei em formato informático e em suporte papel. Na escola só ficaram com o que entreguei em suporte informático e depois devolveram-me os outros dossiers que entreguei.

**E:** Destaca alguma vantagem da utilização de cada um desses suportes?

**P:** Eu penso que é muito mais prático em suporte informático, não digo que esteja tudo em suporte informático mas grande parte, mesmo para futuro uso, se o quiserem utilizar ali já está e é só tirar e utilizar.

**E:** Que importância é que atribui na elaboração do portefólio à questão da reflexão?

**P:** Para mim é muito importante, eu penso que sim, porque à medida que eu ia fazendo o portefólio, ia reflectindo sobre as coisas que já tinha feito e aquelas que se calhar deveria ter feito melhor e alterei diversas coisas, mesmo às vezes de turma para turma, quando são os mesmos anos, hoje fazia uma coisa mas depois à noite chegava e ia analisar aquilo que tinha registado no portefólio, porque eu colocava logo as coisas, tentava colocar logo no dia, ia actualizando o mais possível para depois já não me esquecer das coisas. Então, às vezes, acontecia-me dentro dos mesmos anos, no outro dia já ia alterar coisas que tinha feito antes e isso ajudava-me a ver erros que tinha cometido e a melhorar cada vez mais aquilo que depois ia voltar a fazer.

**E:** E relativamente à questão da partilha?

**P:** Em relação à partilha, eu penso que se os portefólios vão ficar arquivados seja como for, suporte informático ou não, penso que sim, que se devem partilhar, pelo menos materiais de trabalho e propostas de trabalho, essas coisas todas penso que é saudável. Partilhar com outros professores, com colegas, com os próprios alunos. No ano passado, na disciplina de MACS que eu dava, muitas das coisas que dava nas aulas, havia uma grande parte da matéria que não estava incluída no manual que nós utilizávamos e eu ao longo do ano lectivo, quase que fiz eu própria um manual porque fiz uma compilação de vários manuais. Ia tirando o que achava mais importante de uns e outros e no final do ano mesmo os meus alunos me disseram “ó «stora», nós temos aqui quase um livro já feito”, porque fiz assim, e acho que foi muito importante na medida em que eles acabavam já por ... já nem precisavam de estudar pelo livro, quase nem pelo caderno, porque aquilo que eu lhes dava tinha lá o suficiente para eles acompanharem e conseguirem tirar uma boa nota. Nesse sentido de partilhar, isso já fazia parte do meu portefólio e estava a partilhá-lo com os alunos.

**E:** E em termos de dinamismo?

**P:** O portefólio penso que é um instrumento dinâmico que pode estar em constante alteração, em constante actualização e então penso que sim. Eu peguei em algumas coisas do ano passado, alterei-as todas completamente porque mesmo que utilize uma mesma ficha eventualmente, eu nunca uso a mesma, altero sempre determinados aspectos e então por isso mesmo acho que o portefólio é um instrumento que está em constante alteração, em constante actualização, mesmo a diversos níveis porque pode sempre melhorar, podemos de ano para ano, melhorar cada vez mais.

**E:** Tendo em conta também o facto de já ter sido avaliada utilizando este elemento, que pertinência é que atribui ao uso do portefólio na avaliação?

**P:** Eu penso que é importante como instrumento de avaliação mas vai haver sempre aquelas questões em que nós ... eu também não digo que todo o material que tenho é meu, mas mesmo o material que me emprestam eu nunca o uso como me dão, modifico sempre que é para ser uma coisa mais minha, mas sei que nem toda a gente faz isso e então aí já não vai ser um instrumento de avaliação tão justo como aquilo que deveria ser. Só nesse aspecto porque nos outros eu penso que sim, que é importante.

**E:** Até que ponto considera compatível a utilização do portefólio com o trabalho colaborativo entre professores?

**P:** É assim... se os professores forem honestos e tiverem consciência daquilo que estão a fazer, eu penso que é perfeitamente compatível, porque eu pessoalmente era incapaz de colocar no meu portefólio uma coisa feita por outro colega meu, embora eu a tenha utilizado. Eu até poderia eventualmente incluir uma parte de material utilizado, mas que não tivesse sido elaborado por mim, mas não estaria a ser honesta comigo própria se fizesse isso porque esse meu colega ia incluir aquele material no portefólio dele, ia ser avaliado por aquilo que fez e eu não tinha feito aquilo, não acho justo eu ser avaliada eventualmente por uma coisa que eu não fiz. E nesse aspecto eu sou assim, não era capaz de colocar uma coisa que eu não tenha feito. No ano passado tudo o que coloquei no portefólio foram coisas que eu própria elaborei, só, não coloquei lá mais nada que não tivesse sido meu.

**E:** Que importância é que atribui ao portefólio mas agora em termos de auto-avaliação do professor?

**P:** Em termos de auto-avaliação acho que é muito, muito importante mesmo, porque para mim, no ano passado, quando eu estava a preencher a minha ficha de auto-avaliação, havia determinados aspectos dos quais eu já não me lembrava e então, indo folhear o portefólio ajudou-me imenso, mesmo a fazer a minha reflexão e auto-avaliação sobre o ano lectivo, e então penso que nesse aspecto é muito importante e também depois vamos olhar para tudo aquilo que fizemos, todo o trabalho que realizámos e temos uma noção mais geral e mais concreta de todo o trabalho realizado ao longo de todo o ano, e é muito importante nesse aspecto.

**E:** Pronto, resta-me agradecer mais uma vez a sua colaboração e disponibilidade para a entrevista.

**P:** Espero que tenha contribuído positivamente.



## **ENTREVISTA 7**

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Feminino

**Idade:** NR

**Departamento Curricular:** Línguas

**Grupo Disciplinar:** Português / Francês

**Tempo de Serviço:** 22 anos

**Habilitação Académica:** Licenciatura

**Situação Profissional:** PQND\*

**Categoria:** Professor Titular

\* Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

### **Entrevista: Sujeito 7** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Antes de mais bom dia! Em primeiro lugar gostaria de lhe agradecer a disponibilidade que manifestou para a realização desta entrevista e ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista vem no contexto de um trabalho de investigação que se destina a conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua auto-avaliação. A primeira pergunta que eu lhe queria colocar era precisamente sobre a noção de portefólio. O que é para si um portefólio?

**Professora (P):** Ora bom dia também, muito obrigada pelo convite e para mim também é uma honra estar a colaborar neste trabalho. O portefólio é uma noção que nos surgiu recentemente, nomeadamente a nível do secundário com a reformulação dos programas e portanto foi um instrumento com o qual nos habituámos a trabalhar nessa sequência de reformulação programática. Portanto, nesse contexto, começámos a trabalhar com o portefólio como sendo um instrumento de trabalho e um instrumento que, de alguma forma, ajudava à orientação das aprendizagens de uma forma que, em termos pedagógicos, os próprios alunos pudessem de alguma forma também ter noção das suas lacunas e de que forma é que podiam compensar essas mesmas falhas e trabalhar no sentido de as colmatar.

**E:** Depreendo então das suas palavras que tenha alguma experiência na utilização de portefólios na prática.

**P:** Sim, exactamente, nessa sequência desenvolvi algum trabalho de utilização de portefólios, quer na disciplina de Francês, quer na disciplina de Português.

**E:** Em que medida é que agora a possibilidade ou a necessidade de organizar o seu próprio portefólio constitui uma inovação na sua actividade docente?

**P:** Antes de avançar, deixava aqui de alguma forma uma salvaguarda portanto, mesmo em termos de utilização e dessa experiência que tivemos com os alunos, se por um lado constatámos que tinha obviamente a sua utilidade, considerámos depois que em termos de critérios de avaliação e do peso do trabalho dessa organização desses portefólios, que isso depois nos critérios definidos, pouco acabava por se traduzir, portanto acabava por ter um peso muito reduzido em termos dos critérios de avaliação. Portanto, digamos que havia aqui de alguma forma alguma contradição entre a perspectiva da utilização do portefólio e depois todo o trabalho que se exigia ao aluno e o resultado desse mesmo trabalho que não teria uma implicação tão directa como *à priori* se esperaria. Relativamente à actividade de docente, no fundo, ao longo da minha prática, sempre organizei os meus próprios instrumentos de trabalho, obviamente que se calhar não lhe chamava portefólio mas chamava-lhe os meus dossiers de trabalho onde eu organizava obviamente o meu próprio trabalho e o meu percurso enquanto docente também.

**E:** Há alguns elementos que considere fundamentais na estrutura desse portefólio do serviço docente?

**P:** Penso que sim portanto, obviamente é toda a organização da nossa própria prática docente, portanto partimos das planificações e depois vamos de alguma forma juntando os nossos instrumentos de trabalho que levam à operacionalização dessas mesmas planificações e obviamente que cada um de nós, na nossa prática docente, faz o seu próprio percurso e vai cumprir essa planificação de determinada forma que, com certeza, não será igual em todos os colegas.

**E:** Em termos de suporte, há algum suporte que considere mais adequado para a concretização do portefólio de serviço docente?

**P:** Quer dizer, mais adequado se calhar não haverá, hoje em dia já estamos tão habituados ao suporte em papel quanto ao suporte digital. Obviamente que eu, pela minha própria maneira de ser e confesso que continuo muito agarrada ao papel, e seja como for, se calhar também pela minha própria formação e pelo tempo dessa mesma formação, continuo muito agarrada ao papel e gosto muito de ter o papel na minha mão. Portanto, para mim, e de

acordo com a minha forma de trabalhar, continuo a privilegiar um suporte em papel, mas isso é apenas uma perspectiva muito pessoal.

**E:** Ao bocadinho falou em dossier, faz alguma distinção entre dossier e portefólio?

**P:** Isso suscitou muitas discussões nos grupos de trabalho onde eu estive e portanto, a propósito de toda esta problemática, numa perspectiva muito pessoal e se calhar também é exactamente por causa disso, para mim o portefólio será, isto encarado nesta perspectiva de docente, será uma sequência muito lógica e muito ligada aos meus dossiers de trabalho, por isso é que eu utilizei essa palavra há pouco. Se calhar pressupõe-se que, nesse mesmo portefólio, haverá de alguma forma uma implicação na formação ou auto-avaliação do professor. Pronto, isso também não é novidade para nós, portanto, nós se calhar não faríamos isso dentro do nosso dossier mas teríamos outros instrumentos onde teríamos de proceder a essa mesma reflexão e essa mesma perspectiva auto-avaliativa relativamente ao nosso trabalho.

**E:** Que importância é que atribui ao factor reflexão no contexto do portefólio de serviço docente?

**P:** Eu acho que a reflexão, ao nível do nosso desempenho profissional, é sempre extremamente importante, a todos os níveis, acho que é primordial que se façam muitas reflexões ao longo da nossa prática e, portanto, essa perspectiva de reflexão é, no fundo, de alguma forma, obrigar-nos a fazê-lo ou a registar essa mesma reflexão, que noutras circunstâncias, se calhar, se faz de uma forma não tão documental, se quiser.

**E:** E em termos de partilha?

**P:** Ora bem, a partilha ... (*pausa*) obviamente que é benéfica a partilha no desempenho da nossa profissão e na escola onde há vinte anos trabalho, esta partilha tem sido extremamente importante e se calhar é precisamente este o grande problema desta questão da avaliação, nesta perspectiva a que estamos a assistir actualmente. Porque esta partilha, e da experiência pessoal, o que eu sinto é que esta partilha tem sido de alguma forma um modo de nós nos questionarmos, combatermos em conjunto alguns problemas, de arranjarmos ajuda no sentido de encontrarmos soluções e portanto a prática que eu tenho assenta muito precisamente nesta partilha e dou-lhe o exemplo: eu estive pessoalmente

afastada da leccionação da disciplina de Português do secundário durante largo período de tempo, regressei recentemente e esta partilha com as minhas colegas foi decisiva para eu me sentir mais à vontade nesse regresso a um nível de ensino extremamente exigente e do qual, portanto, tinha perdido o rumo durante algum tempo. De maneira que esta partilha nos ajuda a todos os níveis, portanto, por um lado a definirmos o caminho a seguir, lá está, na tal operacionalização dos conteúdos que eu falava há pouco e depois a todos os níveis também, cada uma vai obviamente produzindo as suas próprias ferramentas de trabalho e do confronto com os colegas, podemos aferir imensas coisas, se este documento será mais adequado do que o outro que nós já tínhamos, até mesmo também a nível depois de resultados e de reflectir em conjunto a aplicação de instrumentos de avaliação, conhecermos o instrumento de avaliação que foi testado noutra turma, noutras circunstâncias, de alguma forma portanto, termos esse conhecimento em comum e obviamente também partilharmos as nossas preocupações e tentarmos encontrar também soluções para essas mesmas preocupações.

**E:** E em termos de dinamismo, que importância é que atribui à questão do dinamismo no portefólio?

**P:** Parece-me que tem toda a coerência que seja dinâmico, de modo nenhum posso enquadrar o portefólio ou o dossier ou o que seja, como sendo meramente estático, que seja um conjunto de papéis que está ali arrumadinho e que não tem outra função se não exactamente estar no arquivo, de modo nenhum, parece-me que, de acordo com a minha maneira de estar e de trabalhar, este dinamismo é extremamente importante e também me parece que este dinamismo acaba por depender muito dessa mesma partilha e de nós conseguirmos chegar mais além a partir desse nosso próprio instrumento de trabalho, esse conjunto de papéis que são o nosso percurso de trabalho.

**E:** Partindo agora do portefólio enquanto instrumento de avaliação do professor, em que medida é que considera pertinente o seu uso neste contexto, como instrumento de avaliação docente?

**P:** Ora bem ... portanto, o que é que nós tínhamos anteriormente? Tínhamos o dossier de reflexão crítica. Era um instrumento de avaliação docente que tinha portanto uma estruturação própria que era cumprida onde, lá está, fazia parte também essa parte da

reflexão que falámos há pouco. Pertinente ... a questão da pertinência, nós temos obviamente que ter um suporte e lá está também, se calhar os papéis... agora eu também como avaliadora, confesso-lhe que é uma tarefa que eu acho muito complicada à partida e portanto estou a falar ainda de uma perspectiva daquilo que nos é pedido enquanto competência de avaliadores. De que forma é que será possível fazer uma análise e uma avaliação tão exaustiva quanto se pressupõe deste mesmo portefólio, tenho algumas dúvidas a esse nível.

**E:** Portanto posso depreender das suas palavras que vê este instrumento com algumas reservas.

**P:** Sim... como é que eu lhe hei-de explicar aquilo que sinto? Nós mesmo relativamente aos dossiers de reflexão, aos dossiers de reflexão crítica do modelo de desempenho anterior, sabemos que há sempre formas de florear a realidade e também aqui me parece que isso é perfeitamente possível e, lá está, por isso portanto para depois um avaliador distinguir o “trigo do joio” e ver só a nível portanto de ... e tendo como base aquele conjunto de papéis, de que forma é que pode fazer essa distinção, tenho realmente algumas inquietações.

**E:** E até que ponto é que considera compatível a utilização do portefólio na avaliação docente com o trabalho colaborativo entre professores?

**P:** Pois aqui é que se põe o grande busílis da questão. Quanto a mim e efectivamente lá está também da prática que eu tenho levado a cabo, é precisamente aqui que me parece que há uma grande incompatibilidade, porque nessa perspectiva que o portefólio seja o elemento perfeito que nós queremos mostrar como sendo o suprasumo da nossa actividade profissional, acho que acaba por cair por terra esse trabalho colaborativo entre professores e é aí que me parece ser efectivamente o grande problema neste modelo.

**E:** Para terminar gostaria apenas de lhe fazer mais uma questão, voltando a pegar no portefólio como instrumento de avaliação de professores, mas neste caso na perspectiva da auto-avaliação. Que importância atribui ao portefólio na auto-avaliação do professor?

**P:** Pronto, efectivamente é necessário que o professor proceda de alguma forma a uma auto-avaliação e tenha efectivamente esse momento de reflexão e de verificar o que é que se passa a sua prática que pode ser aperfeiçoada. Aqui obviamente que o portefólio, como

qualquer outro instrumento, conforme o nome que se lhe dê, é importante para haver, no fundo, algo que sustente essa mesma prática e que esteja na base da auto-avaliação do trabalho docente do professor.

**E:** Resta-me mais uma vez agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista e desejar-lhe o resto de um bom dia.

**P:** Muito obrigada!

## **ENTREVISTA 8**

### **DADOS DEMOGRÁFICOS:**

**Género:** Feminino

**Idade:** 37

**Departamento Curricular:** Ciências Sociais e Humanas **Grupo Disciplinar:** Filosofia

**Tempo de Serviço:** 14 anos

**Habilitação Académica:** Mestrado

**Situação Profissional:** PQND\*

**Categoria:** Professor

\* Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

**Entrevista: Sujeito 8** (transcrição literal)

**Entrevistador (E):** Antes de mais bom dia! Gostaria de começar por lhe agradecer a disponibilidade que manifestou para a realização desta entrevista e também o facto de ter autorizado a sua gravação em áudio. Esta entrevista vem no contexto de um trabalho de investigação que se destina a conhecer as representações dos professores em relação ao portefólio enquanto instrumento da sua avaliação. Eu começaria precisamente por aí, pela noção de portefólio. O que é que entende por portefólio, no geral?

**Professora (P):** No geral, um portefólio consiste na compilação temática e respectiva reflexão. Compilação temática no sentido de que há uma divisão por temas e pode haver a introdução de algumas actividades que ponham em prática a reflexão sobre um determinado tema. Portanto, o portefólio será o resultado de diversas temáticas e actividades associadas a esses temas e, como conclusão, uma reflexão da execução ao nível de cada um dos temas. Penso que é assim que eu entendo de uma forma geral um portefólio.

**E:** Ia-lhe pedir que me descrevesse alguma experiência que tivesse com a utilização de portefólios ao longo da sua prática lectiva, nomeadamente no trabalho com alunos.

**P:** No trabalho com os meus alunos não temos organizado portefólios ao nível global ou como sendo a finalidade a organização de um portefólio. Isso não quer dizer que eles não tenham sido parcialmente postos em execução. O que eu faço com os meus alunos é sugerir-lhes temas e pôr em prática actividades em relação a esses temas, eles depois fazem um processo de pesquisa ao nível do tema, fazem a produção do texto autonomamente, na qual tratam esse tema e depois fazemos uma reflexão conjunta e podemos fazer isso tudo arquivando, digamos, em relação ao tema x, um arquivo da

actividade, das reflexões e da pesquisa que foi feita. Agora, isso não tem como finalidade a organização de todas as temáticas e de todas as actividades ao longo do ano, ou seja, se for como produto final, não o tenho feito, fragmentado sim. E depois reflectimos conjuntamente, ou seja, com os alunos, o que é que foi positivo, o que é que foi negativo, o que é que podemos melhorar e usamos várias estratégias e a respectiva reflexão sobre cada uma delas.

**E:** Em que medida é que a necessidade agora de organizar o seu próprio portefólio é para si uma inovação na sua actividade docente?

**P:** Eu considero que não é uma inovação, julgo que o que poderá ter de inovador é a obrigatoriedade de eu o apresentar para servir de auto-avaliação, isso é aquilo que é inovador e neste momento se eu quiser ser avaliada para Muito Bom ou Excelente, portanto continuo com essa obrigação de o fazer. Agora em termos de inovação, não considero que seja uma inovação porque como professora, ao longo de toda a minha actividade, tenho sempre compilado todos os instrumentos e todas as estratégias e tenho sempre feito uma pesquisa de informação por temas, associada a determinadas actividades e tenho reflectido sobre a execução dessas actividades e como é que elas se têm traduzido, o que é que têm de melhor e de pior e vou fazendo também a selecção em função dessa reflexão. Portanto considero que é uma prática usual, o que pode ser condicionador é o facto de ter de se formalizar toda essa informação que, no fundo, consiste numa prática que não é só de um ano mas que requer a actualização de toda a nossa experiência profissional e que tem que ser formalizada para ser alvo de uma avaliação nossa como profissionais e, portanto, isso poderá ser por um lado condicionador, porque se formaliza aquilo que está em constante evolução e em constante modificação ... (*pausa*) de outra forma, considero que todos nós usamos esta estratégia de realizar portefólios, só que não com esta dimensão de avaliação.

**E:** O portefólio de serviço docente, em termos de estrutura, há alguns elementos que considere fundamentais nessa estrutura?

**P:** É assim... como professora eu considero que a essência das minhas funções está no processo de ensino/aprendizagem, portanto julgo que o que é essencial a um portefólio é, de facto, a compilação temática ao nível das disciplinas que lecciono, de informação sobre os temas que lecciono, das actividades que podem ser aplicadas em função desses temas e

a reflexão do desempenho dessas actividades, como é que elas no fundo, quando são postas em prática resultam, se resultam bem, menos bem e o porquê. Isso é fundamental porque considero, como professora, que o essencial da minha actividade é o processo de ensino/aprendizagem e portanto, tudo aquilo que estiver associado a isso, obviamente que também será importante, portanto, a avaliação dos alunos, o que tem a ver com a avaliação dos alunos, porque como professores essa é também uma tarefa que temos em mãos e todas as actividades, todas as estratégias que utilizámos para objectivar a avaliação dos nossos alunos, tanto quanto possível, porque não é possível a cem por cento, considero que também devem fazer parte, com a respectiva reflexão sobre os instrumentos de avaliação que surtem mais efeito, ou menos efeito e porquê, não é? Porque sabemos que não há instrumentos perfeitos.

**E:** E em termos de suporte, há algum suporte que considere que trará mais vantagens para a concretização desse portefólio?

**P:** É assim, em termos de suporte podemos realizar o suporte escrito e o suporte informático e eu considero que não se trata de ou o suporte escrito, ou o suporte informático, mas neste momento, ambos são indispensáveis. Com certeza que há determinados materiais que poderão fazer sentido, e porque não, do ponto de vista escrito, mas com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação é também indispensável fazer um suporte informático e, por exemplo, há pouco falava da avaliação dos alunos, há com certeza instrumentos que estão informatizados e que eu posso colocar dessa forma ao nível da avaliação, mas há outros que podem ser apresentados em suporte escrito. O mesmo em relação às actividades, pode haver uma actividade em suporte informático, por exemplo um vídeo ou uma música que faça todo o sentido estar apresentada assim e portanto eu julgo que eles são complementares, portanto não há ou um ou outro.

**E:** Já falou à bocadinha, uma ou duas vezes, na questão da reflexão. Que importância atribui a este aspecto no portefólio?

**P:** Reflectir é sempre importante. Mas eu julgo que nós fazemos isso a tempo inteiro, nós estamos sempre a reflectir sobre o que é o exercício da nossa profissão. Neste sentido ela é constante, é permanente, daí que seja muito importante. Ao nível do portefólio, considero que esta reflexão permanente que cada professor tem que ter no exercício da sua função é

impossível materializar, no entanto, poderá haver momentos mais significativos, ou no final de uma determinada actividade, em momentos específicos que nós, de facto, resolvemos materializar uma reflexão em suporte escrito ou informatizando essa reflexão. É importante porquê? Porque é precisamente pela reflexão que nós conseguimos perceber e conseguimos mudar a nossa prática, ou seja, ponderar os prós, os contras, as vantagens, os inconvenientes e isso fazemo-lo a todo o momento. Portanto, a cada minuto de aula, nós estamos a ponderar se de facto uma determinada intervenção é conveniente, e aquilo que resultou muito bem numa aula, numa outra, ou com outros alunos poderá não resultar tão bem, portanto isso requer uma reflexão permanente. Julgo que, a todo o momento, ser materializada é impossível, portanto tem de haver momentos definidos e que cada professor poderá decidir quando os fazer, cada professor ou então ser uma decisão de grupo de trabalho.

**E:** Falou aí em grupo de trabalho. Relativamente à questão da partilha, que importância é que atribui a este aspecto?

**P:** A partilha é cada vez mais importante a meu ver porque julgo que o tempo de facto de trabalhar sozinho já lá vai. É muito importante e eu noto que cada vez mais isso se faz nas escolas, julgo que é muito importante trocar impressões, é condição de evolução e de progresso, quer científico, quer pedagógico, de trocar informações, quer ao nível científico quer ao nível pedagógico. Eu penso que é salutar a todos os níveis, mesmo ao nível pedagógico. Quando há uma situação muito boa ou quando há uma situação menos boa é importante, de facto, partilhar com os colegas e ter da parte dos colegas perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto e inclusivamente estratégias de intervenção diferentes que nos podem abrir horizontes, isso do ponto de vista pedagógico. Do ponto de vista científico é igualmente pertinente pelas mesmas razões, porque cientificamente nós podemos ter acesso a fontes de informação diversificadas e partilhando podemos enriquecer-nos conjuntamente.

**E:** E que importância atribui à questão do dinamismo na elaboração do portefólio?

**P:** O dinamismo só faz sentido também nesta perspectiva da partilha, ou seja, o que é um portefólio dinâmico? Um portefólio dinâmico não é com certeza um portefólio individual, que apenas é realizado por uma pessoa que o actualiza ... pode até pensar-se que se tem

algun dinamismo mas é sempre um dinamismo condicionado, é sempre a própria pessoa que com a sua visão, com a sua reflexão, o vai actualizando, mas digamos que não cumpre as mesmas funções do que um portefólio de grupo e faz sentido que assim seja. Ou seja, que todas as actividades, todas as temáticas, todas as pesquisas e as reflexões que daí resultam, que sejam conjuntas, que sejam de grupo de trabalho e que, de facto, se torne dinâmico precisamente porque cada pessoa do grupo de trabalho o enriquece dando um contributo com uma actividade ou com uma reflexão ou com uma determinada pesquisa e que haja mudança nesse sentido, uma mudança de enriquecimento conjunto e que seja, de facto, uma mais-valia. Portanto, que haja possibilidade de várias perspectivas de uma mesma actividade por exemplo, ou uma mesma informação poder ser perspectivada de formas diferentes e isso uma só pessoa pode fazê-lo, mas se uma só pessoa o pode fazer, se existir um grupo, de certeza que a perspetivação é mais rica e então penso que faz mais sentido assim.

**E:** Pensando então no portefólio como instrumento de avaliação do professor, em que medida é que o considera pertinente com este fim?

**P:** Que ele tenha alguma pertinência tem, porque julgo que é uma prática da classe docente, portanto, como eu disse há pouco, a única inovação que tem é o facto de ele constituir um meio de avaliação dos professores. Se é a questão do portefólio ser utilizado como instrumento de avaliação docente, eu julgo que faz sentido se for uma análise, lá está, de uma dinâmica de grupo, de um trabalho conjunto, cooperativo, porque reflecte, de facto, o que é um trabalho de equipa. Ao nível individual eu considero que é até paradoxal, em função do que se pede, é um paradoxo quando nós temos um sistema de ensino que incide na importância da cooperação entre os vários professores, da partilha de informação, do trabalho conjunto, pedir-se aos próprios docentes uma auto-avaliação baseada num portefólio individual, quando nós, todos os esforços que temos feito de há uns anos a esta parte, é no sentido de trabalharmos em conjunto. Então, no meu portefólio, qual será a minha parte? É difícil às vezes dividir isto assim. O meu trabalho, o meu esforço está lá representado mas será que o posso dividir? Ou seja, como é que se quantifica? O que tem que ser analisado em termos de avaliação docente é óbvio que é mais no sentido da preparação conjunta daquilo que nós fazemos para melhorarmos e, de facto, o que é o

trabalho conjunto no sentido dessa melhoria de todos e para todos e assim temos todos a lucrar.

**E:** Então posso depreender das suas palavras que tem então algumas reservas relativamente à utilização do portefólio como um elemento de avaliação individual.

**P:** Algumas reservas se eu tiver que desmembrar aquilo que é o meu trabalho de grupo para apresentar um trabalho individual. Nesse sentido sim, porque desvirtua-se, de certa forma, o que é um trabalho conjunto e então era como eu dizia há pouco, ou seja, do que é um trabalho do meu grupo, qual é a minha parte? É óbvio que eu posso constitui-la, mas ela ficará sempre mais pobre ou então digamos que remamos em sentidos opostos, porque é assim, ao nível da minha avaliação é-me exigido que eu individualmente trabalhe para ela e que me torne competitiva, porque é isso que se pede se eu pensar na minha avaliação individual, obviamente que eu vou competir para que ela seja o melhor possível. Mas o trabalho docente não é isso que tem de raiz, nem é isso que nos tem sido pedido portanto, há algum tempo, é que seja um trabalho de conjunto e então eu julgo que estas duas peças não encaixam.

**E:** Ou seja, põe em causa então a compatibilidade entre o portefólio individual e o trabalho colaborativo, posso inferir isso?

**P:** Ponho em causa a compatibilidade do portefólio individual para a avaliação do docente e o trabalho colaborativo do qual as escolas carecem. Considero que podem arranjar-se talvez outras formas de avaliação individual que não tenham necessariamente a ver com aquilo que é um trabalho conjunto, nomeadamente a parte científica, onde nós todos já fomos avaliados e temos uma formação específica para tal e penso que todos nós agradeceríamos a actualização científica que é sempre condição de enriquecimento do que é a nossa prática docente.

**E:** Para terminar, faria apenas mais uma questão. O portefólio pode também ser entendido como um instrumento de auto-avaliação do próprio professor. Que importância atribui a este aspecto?

**P:** É óbvio que é importante uma auto-avaliação do professor. Nós auto-avaliamo-nos também constantemente. Como professora auto-avalio-me diariamente, portanto. O

portefólio servir para uma auto-avaliação, como eu disse há pouco, é sempre um materializar dessa auto-avaliação. É importante? pode ter alguma importância, fica ali materializado o que foi um desempenho num certo momento da nossa actividade. Agora, na medida que isso se vai traduzir para a minha avaliação como Suficiente, Bom, Muito Bom ou Excelente, eu julgo que é assim, ao nível do conceito de excelência ou de Muito Bom, eu considero que todos nós temos momentos muito bons e excelentes e temos momentos menos bons e isso é um processo, não é um produto.

**E:** Pronto, resta-me voltar a agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista e desejar-lhe um bom resto de dia.

**E:** Obrigada, igualmente!



## **Anexo V**

### Análise de conteúdo das entrevistas



### ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
1. O portefólio	- Noção	<p>- (...) é um documento onde qualquer pessoa poderá organizar, digamos, o seu historial, que pode ser em termos profissionais, em termos pessoais, mas é realmente um documento onde se organizam, provas ou testemunhos daquilo que as pessoas vão desenvolvendo na sua actividade (Sujeito 1, página 1).</p> <p>- (...) é um conjunto de arquivos que nós temos, que vamos juntando, vamos guardando, organizando, (...) e que seja algo que sirva para o dia-a-dia, ou seja, estão as coisas compiladas, organizadas, e estejam disponíveis para depois serem utilizadas em qualquer altura, de modo a que se torne um instrumento útil (S2, p.1).</p> <p>- (...) é sobretudo um conjunto de documentos, se calhar uma coisa mais virada para o passado, uma espécie de arquivo. Tenho essa ideia sobre um portefólio, algo que descreve o trabalho feito (S3, p.1).</p> <p>- (...) um portefólio é talvez um registo organizado do trabalho que uma pessoa faz (...) daquilo que se pretende de facto organizar (S4, p.1).</p> <p>- (...) um portefólio deverá ser, no fundo, uma colectânea de documentos, ou "the best of" da pessoa que elabora o portefólio (S5, p.1).</p> <p>- (...) uma espécie de guia do meu ano lectivo (S6, p.1).</p> <p>- (...) um instrumento de trabalho (...) é toda a organização da nossa própria prática docente (S7, pp.1-2).</p> <p>- (...) um portefólio consiste na compilação temática e respectiva reflexão. Compilação temática no sentido de que há uma divisão por temas e pode haver a introdução de algumas actividades que ponham em prática a reflexão sobre um determinado tema. Portanto, o portefólio será o resultado de diversas temáticas e actividades associadas a esses temas e, como conclusão, uma reflexão da execução ao nível de cada um dos temas (S8, p.1).</p>
	- Experimentação	<p>- (...) há uma parte do ano em que eles [os alunos] têm de fazer uma prova de aptidão tecnológica e, por norma, a orientação que nós damos como professores é que</p>

	<p><i>nessa prova de aptidão tecnológica eles apresentem um portefólio de todos os trabalhos que fizeram ao longo do secundário, ou seja (...), uma das primeiras coisas que eu faço quando tenho alunos de 10º ano é dizer-lhes que vão organizando o seu portefólio (S1, pp.1-2).</i></p> <p><i>- (...) não é que seja propriamente um portefólio, eu até lhe chamava um caderno de registos (...) em que eles [os alunos] em todas as aulas laboratoriais registavam o que iam fazendo, o que iam aprendendo, etc., para além dos relatórios que eles mais tarde fizessem (...), esse caderno de registos seria mais tarde avaliado, não no sentido do relatório, mas para reflectir ali o trabalho do aluno, não só em termos qualitativos mas também quantitativos (S2, pp.1-2).</i></p> <p><i>- Nunca utilizei portefólios com alunos e na minha actividade docente também ainda não utilizei nenhum portefólio. Este ano posso vir a fazer um portefólio e será em principio a primeira vez que vou fazer um (S3, p.1).</i></p> <p><i>- Eu sugeriria vários tipos de trabalho, de pesquisas, trabalhos que eles [os alunos] quisessem organizar e que os organizassem naquilo que eu na altura chamava de arquivo. (...) hoje, olhando para trás, seria o precursor, digamos, de um portefólio. (...) Neste momento peço-lhes também que invistam na organização desse trabalho, que façam também um trabalho de reflexão sobre aquilo que estão a fazer e principalmente porque é que aquilo é importante para a aprendizagem deles, ou seja, não seja apenas um amontoado de trabalhos ou de fichas relacionadas com a História, mas que sirva fundamentalmente para eles perceberem que os ajuda a organizar a aprendizagem e de que forma é que os ajuda a aprender, em que é que contribui para a aprendizagem deles e depois também que tenham a noção e que se apercebam, no final desse trabalho, o que é que falhou, o que é que poderiam ter feito e não fizeram para que as coisas pudessem ter corrido melhor (S4, p.2).</i></p> <p><i>- (...) na minha formação, enquanto estive a fazer a minha licenciatura, eu elaborei um portefólio digital e um portefólio em suporte de papel (S5, p.1).</i></p> <p><i>- No ano passado (...) todos os alunos elaboravam um portefólio onde colocavam todas as fichas que eu lhes dava, colocavam os trabalhos de casa todos, colocavam também fichas informativas, pesquisas que eles efectuavam também as colocavam lá e no final de cada período eu avaliava o portefólio dos alunos. (...) Todos</i></p>
--	---

		<p><i>os registos que tivessem a ver com a aula, incluíam no portefólio e foi muito bom como instrumento de avaliação (S6, p.2).</i></p> <p><i>- (...) desenvolvi algum trabalho de utilização de portefólios, quer na disciplina de Francês, quer na disciplina de Português (...) em termos de utilização e dessa experiência que tivemos com os alunos, se por um lado constatámos que tinha obviamente a sua utilidade, (...) acabava por ter um peso muito reduzido em termos dos critérios de avaliação (S7, pp.1-2).</i></p> <p><i>- No trabalho com os meus alunos não temos organizado portefólios ao nível global ou como sendo a finalidade a organização de um portefólio. Isso não quer dizer que eles não tenham sido parcialmente postos em execução. O que eu faço com os meus alunos é sugerir-lhes temas e pôr em prática actividades em relação a esses temas, eles depois fazem um processo de pesquisa ao nível do tema, fazem a produção do texto autonomamente, na qual tratam esse tema e depois fazemos uma reflexão conjunta (S8, p.1).</i></p>
	<p><b>- Inovação</b></p>	<p><i>- (...) de uma forma ou de outra, todos nós, ou a maioria dos professores, pelo menos por aquilo que tenho observado, (...) já faziam o seu portefólio, ou seja, já reuniam, ao longo de um determinado ano lectivo, (...) a informação que passava pelas várias áreas, desde as actividades que iam desenvolvendo, os testes de avaliação que iam desenvolvendo, a avaliação que iam desenvolvendo com os alunos, fotografias, etc., só que cada pessoa tinha o seu modelo de organização e este novo sistema de avaliação, aquilo que vai fazer é, na minha perspectiva, uniformizar essa organização, ou seja, nós temos que obedecer a um modelo e essa organização é que me parece que se traduz nalguma inovação (S1, p.2).</i></p> <p><i>- Os professores vão ser avaliados em parte por um portefólio, portanto, as pessoas que já são naturalmente organizadas, não precisam de indicação nenhuma, poderão ter alguma indicaçõzinha mas de um modo geral já fazem isto, portanto quem é organizado, quem trabalha bem, já tem este hábito de ter as coisas compiladas, organizadas e prontas a utilizar e sempre disponíveis a utilizar. Quem não trabalhe desta forma, agora provavelmente vai ser algo novo. (...) Eu sou uma pessoa que sempre tive esta organização, sempre tive</i></p>

	<p><i>as coisas organizadas, sempre compiladas e disponíveis a utilizar, que não sei se com este novo portefólio isso será assim tão fácil (S2, pp.2-3).</i></p> <p><i>- Eu tenho noção que sou uma pessoa pouco organizada e a consciência de ter de fazer um portefólio este ano, por exemplo, obriga-me a ser mais organizado. Por aí é um bocado novo, e vejo sobretudo vantagens no portefólio por aí. Implica ter tudo muito mais organizado (S3, p.2).</i></p> <p><i>- (...) desde o início da minha carreira, da minha prática docente, eu sentia necessidade de ir organizando também o meu trabalho. (...) em termos das actividades que eu fazia com os alunos (...) tinha que ter as fichas, (...) as minhas planificações, tinha que organizar também em termos de avaliação, (...) neste momento também não é uma novidade, no fundo, é uma organização talvez um pouco mais reforçada com uma reflexão sobre aquilo que está a ser feito e aquilo que tem de ser alterado ou aquilo que devo fazer para melhorar aquilo que estou a fazer até ao momento, portanto, no fundo, é uma organização mais aperfeiçoada (S4, p.3).</i></p> <p><i>- Inovação eu não diria, porque se calhar todos nós docentes já fazemos isso, até intuitivamente, porque vamos arquivando todos os documentos que consideramos importantes, portanto inovação não (S5, p.2).</i></p> <p><i>- (...) eu fazia sempre todos os anos uma espécie de portefólio, mas no ano passado (...) eu incluí coisas que nunca tinha incluído, como por exemplo, fiz uma estrutura diferente do portefólio (...) houve uma inovação em termos de apresentação e organização (S6, p.2).</i></p> <p><i>- (...) ao longo da minha prática, sempre organizei os meus próprios instrumentos de trabalho, obviamente que se calhar não lhe chamava portefólio mas chamava-lhe os meus dossiers de trabalho onde eu organizava (...) o meu percurso enquanto docente (S7, p.2).</i></p> <p><i>- (...) não é uma inovação, julgo que o que poderá ter de inovador é a obrigatoriedade de eu o apresentar para servir de auto-avaliação, isso é aquilo que é inovador (...), não considero que seja uma inovação porque como professora, ao longo de toda a minha actividade, tenho sempre compilado todos os instrumentos e todas as estratégias e tenho sempre feito uma pesquisa de informação por temas, associada a determinadas actividades e tenho reflectido sobre a execução dessas</i></p>
--	--

		<i>actividades e como é que elas se têm traduzido, o que é que têm de melhor e de pior e vou fazendo também a selecção em função dessa reflexão (S8, p.2).</i>
--	--	--

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Sentido</b>
<b>2. O portefólio de serviço docente</b>	<b>- Estrutura</b>	<p><i>- (...) demonstração de actividades, de todas as actividades que nós fazemos ao longo do ano (...) galerias fotográficas das actividades que os professores vão fazendo (...) como prova de que realmente o professor se envolveu naquela actividade (...) (S1, p.3). (...) o envolvimento na escola, outras actividades, a parte de apoio, a relação com os alunos (...) (S1, p.6).</i></p> <p><i>- (...) organização quer dos anos, quer por matérias de anos (...), depende de como as pessoas trabalham, (...) há pessoas que se calhar preferem trabalhar as coisas por matérias, por conteúdos, (...) o fundamental é que tenha uma organização coerente, agora qual é que é essa organização, eu penso que depende muito da utilização que a própria pessoa lhe dá (S2, p.3).</i></p> <p><i>- (...) planificações da disciplina, nomeadamente objectivos e conteúdos, (...) as estratégias que fazem sempre também parte das planificações, os sumários (...). Isto, vamos dizer assim, antes das aulas ou para as aulas em si. Posteriormente, os elementos de avaliação, todos os resultados da avaliação, todos os instrumentos da avaliação e eventualmente os relatórios por disciplina ou por turma, relatórios de outras actividades (S3, p.2).</i></p> <p><i>- Nós temos que planificar e preparar as nossas aulas e penso que essa será uma componente importante no portefólio, (...) definir estratégias e actividades. (...) Outra área terá a ver se calhar também com a caracterização dos alunos. (...) Depois, para além dessa caracterização, a parte da distinção, se temos alunos que estão mais ou menos na média ou uns que têm mais facilidades, outros que têm menos dificuldades (...). Outro aspecto que considero igualmente importante é (...) o registo sistemático da avaliação, (...). E depois, tudo isto, no fundo, implica que nós reflectamos acerca do trabalho que está a ser feito, se de facto está a ter os resultados que esperávamos ou não e encontrarmos alternativas. (S4, pp.3-4).</i></p> <p><i>- (...) deve ser coerente com o trabalho desenvolvido ao longo de um determinado período, esse período que</i></p>

		<p><i>esteja a ser avaliado (...) elementos que considero fundamentais: a identificação do docente, as habilitações, a formação e depois todos os documentos que o docente vai elaborando para a sua prática pedagógica, para além depois da reflexão, da auto-avaliação, etc. (S5, p.2).</i></p> <p><i>- (...) todo o trabalho que nós realizamos ao longo do ano, ao nível das turmas que temos, deve lá estar incluído no portefólio. Os registos que temos sobre os alunos penso que também lá devem estar (S6, p.3).</i></p> <p><i>- (...) partimos das planificações e depois vamos de alguma forma juntando os nossos instrumentos de trabalho que levam à operacionalização dessas mesmas planificações e obviamente que cada um de nós, na nossa prática docente, faz o seu próprio percurso e vai cumprir essa planificação de determinada forma que, com certeza, não será igual em todos os colegas (S7, p.2).</i></p> <p><i>- (...) a compilação temática ao nível das disciplinas que lecciono, de informação sobre os temas que lecciono, das actividades que podem ser aplicadas em função desses temas e a reflexão do desempenho dessas actividades, como é que elas no fundo, quando são postas em prática resultam, se resultam bem, menos bem e o porquê. (...) o que tem a ver com a avaliação dos alunos, (...) todas as estratégias que utilizámos para objectivar a avaliação dos nossos alunos, (...) com a respectiva reflexão sobre os instrumentos de avaliação que surtem mais efeito, ou menos efeito e porquê (...) (S8, pp.2-3).</i></p>
	<p><b>- Suporte ideal</b></p>	<p><i>- (...) todos os documentos que nós geramos ou a maioria dos documentos que nós geramos, mesmo aqui na escola, mesmo até com a utilização das plataformas digitais, de e-learning, portanto, todo este dinamismo, passa à volta do digital. Nós, hoje em dia, disponibilizamos aos nossos alunos conteúdos digitais, portanto não tem lógica, nós estarmos a produzir conteúdos digitais e depois imprimi-los só para depois termos um dossier organizado como um portefólio. Eu vejo muito mais a abrangência de um portefólio digital para todas as áreas do portefólio (S1, p.3).</i></p> <p><i>- Para a avaliação docente (...) um portefólio no dia-a-dia, há muita coisa que se tem (...) em acetato, em</i></p>

		<p><i>papel, evidentemente que isso dava para ser tudo informatizado, também não quer dizer que seja tudo informatizado, também por vezes se tem de utilizar o retroprojector, etc. Eu estou a falar mais num dossier do que num portefólio, mas estas partes que existem num portefólio também são de arquivo. Claro que para a avaliação docente o ideal seria que fosse informatizado (S2, p.3).</i></p> <p><i>- Talvez o melhor para toda a gente fosse o suporte digital. Para mim, porque eu gosto de folhear, de ter as coisas na mão, pessoalmente prefiro o suporte papel. Gosto de ter as coisas concretas à minha frente, gosto de riscar, gosto de apontar, gosto de mudar de sítio e é mesmo pessoal gostar mais do suporte papel. Não é tão fácil, não está tão aberto a eventuais alterações (...) e por isso eu dizer que o digital é o principal favorito escolhido, mas é uma decisão sobretudo pessoal gostar das coisas em papel (S3, p.2).</i></p> <p><i>- (...) isso depende muito de cada pessoa, eu penso que, na minha opinião, não se pode impor um tipo de trabalho, (...) eu gosto bastante de trabalhar em papéis mas gosto muito neste momento do computador, (...) se calhar um portefólio digital é capaz de ser interessante para quem está habituado a lidar com estas novas tecnologias, se calhar não é difícil de fazer, se calhar é tão fácil quanto organizado em suporte papel, mas para quem não tem essas habilidades tão desenvolvidas ou ainda não teve oportunidade de as desenvolver, se calhar é melhor o suporte papel (S4, p.5).</i></p> <p><i>- (...) o suporte gráfico, talvez seja melhor, (...) o suporte papel, o professor logo ao entregar o seu portefólio, pode logo de momento mostrar, discutir, analisar, não é necessário um computador (...) eu penso que talvez o físico seja melhor (S5, p.2).</i></p> <p><i>- Eu penso que é muito mais prático em suporte informático, não digo que esteja tudo em suporte informático mas grande parte, mesmo para futuro uso, se o quiserem utilizar ali já está e é só tirar e utilizar (S6, p.3).</i></p> <p><i>- (...) hoje em dia já estamos tão habituados ao suporte em papel quanto ao suporte digital. Obviamente que eu (...), se calhar também pela minha própria formação e pelo tempo dessa mesma formação, continuo muito agarrada ao papel e gosto muito de ter o papel na minha mão. Portanto, para mim, e de acordo com a minha forma de trabalhar, continuo a privilegiar um suporte em</i></p>
--	--	---

		<p><i>papel, mas isso é apenas uma perspectiva muito pessoal (S7, pp.2-3).</i></p> <p><i>- Com certeza que há determinados materiais que poderão fazer sentido, e porque não, do ponto de vista escrito, mas com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação é também indispensável fazer um suporte informático (...) por exemplo um vídeo ou uma música que faça todo o sentido estar apresentada assim e portanto eu julgo que eles são complementares, portanto não há ou um ou outro (S8, p.3).</i></p>
	<p><b>- Portefólio vs Dossier/Arquivo</b></p>	<p><i>- (...) um portefólio tem de ser algo que seja medido e que não entre depois no exagero de se criar um dossier de tal maneira complexo, que ninguém poderá, ou ninguém terá a capacidade em tempo útil de verificar (...) (S1, p.7).</i></p> <p><i>- Vejo mais um dossier como um arquivo, um mero arquivo, que se calhar, aquelas coisas que vamos deixando de uns anos para os outros e que dizemos que isto já não tem interesse nenhum (...) (S2, pp.3-4).</i></p> <p><i>- (...) a ideia que eu tenho, tinha, de portefólio, apesar de não achar ser essa a mais actual ou correcta, é do portefólio um bocadinho como arquivo, imagino que esta palavra seja detestável, neste contexto (...) (S3, p.3).</i></p> <p><i>- Isso suscitou muitas discussões nos grupos de trabalho onde eu estive e portanto, a propósito de toda esta problemática, (...) para mim o portefólio será, isto encarado nesta perspectiva de docente, será uma sequência muito lógica e muito ligada aos meus dossiers de trabalho (...). Se calhar pressupõe-se que, nesse mesmo portefólio, haverá de alguma forma uma implicação na formação ou auto-avaliação do professor. Pronto, isso também não é novidade para nós, portanto, nós se calhar não faríamos isso dentro do nosso dossier mas teríamos outros instrumentos onde teríamos de proceder a essa mesma reflexão e essa mesma perspectiva auto-avaliativa relativamente ao nosso trabalho (S7, p.3).</i></p>
	<p><b>- Reflexividade</b></p>	<p><i>- (...) é importantíssimo que um professor reflecta sobre o seu modo de actuação na actividade docente. A reflexão é fundamental para que todos nós que estamos no</i></p>

		<p><i>ensino até tenhamos a capacidade de nos adaptarmos às novas situações e aos novos desafios (...). Este tipo de reflexões, sem dúvida nenhuma, para mim, são um elemento fundamental na organização do portefólio e depois na concretização e às vezes na mudança de estratégias e na mudança de actividades, porque sem reflexão nós não conseguimos, de maneira nenhuma, alterar o nosso caminho quando é necessário ser alterado (S1, p.4).</i></p> <p><i>- Eu acho que estarmos a reflectir sobre algo que se faz, deve ser sempre feito. Agora que reflexão é que vai ser feita ou como é que vai ser feita, ainda estou um bocado para saber quais é que serão os aspectos importantes a reflectir. Se vamos pôr os docentes todos a reflectir exactamente sobre a mesma coisa, para depois as reflexões serem “copy-past” umas das outras, não tem interesse nenhum estarmos a fazer essa reflexão. Essa reflexão no trabalho deve ser feita quando se fazem as coisas, não têm de ser obrigatoriamente colocadas num suporte, suporte informático ou suporte papel, mas por exemplo, se eu num teste de um aluno diagnostico algumas dificuldades, porventura deverei assinalá-las ou registá-las, não quer dizer que tenha de preencher um formulário para isso e depois como é que é feita essa reflexão? Bem ... poderemos cair no extremo de ser mais daquelas reflexões “a metro” (S2, p.4).</i></p> <p><i>- Imagino a reflexão mais depois no sentido de o portefólio ser revisto, ser relido, ser reaproveitado posteriormente e aí sim imagino que possa haver uma reflexão sobre o trabalho feito, algo do tipo “estava a pensar fazer isto este ano assim, mas afinal no ano passado tinha feito com aquele grupo, desta maneira porquê, como, o que é que fiz bem no ano passado, o que é que fiz mal, porque é que estou a alterar”. Vejo mais a reflexão por aí e não tanto uma reflexão contínua, diária, semanal, algo assim, ou como uma reflexão que supõe estar a fazer já parte do portefólio, imagino-a mais assim, a posteriori (S3, p.3).</i></p> <p><i>- Eu penso que é um aspecto importante porque a reflexão é algo que nós temos de fazer em relação ao papel que estamos a desempenhar, à nossa tarefa. Tem que haver sempre um pensar acerca daquilo que estamos a fazer, porque corremos o risco de estarmos a fazer mal e não nos estarmos a aperceber ou então não encontrarmos alternativas ou possibilidade de melhorar. Portanto, para mim esta reflexão consiste na tomada de consciência daquilo que se está a fazer, do modo como</i></p>
--	--	--

	<p><i>se está a fazer e eventualmente, quando encontramos momentos ou situações em que as coisas não estão a correr tão bem, abdicarmos dessa maneira de agir e tentarmos encontrar outra que seja mais adequada, que tenha mais sucesso. Talvez o papel da reflexão seja fundamentalmente este, encontrar os pontos fracos e os pontos fortes, continuar a manter os pontos fortes e tentar alternativas para os fracos (S4, p.5).</i></p> <p><i>- Essa é que é para mim a parte fundamental do portefólio, é mesmo a reflexão, porque permite analisar a prática pedagógica, se os instrumentos que está a utilizar são de facto os correctos e, portanto, depois dessa análise, se aquilo que fez resultou, pode continuar e até melhorar, se as coisas não resultaram, tem também a possibilidade de melhorar. Daí a reflexão ser a parte fundamental do portefólio (S5, p.2).</i></p> <p><i>- Para mim é muito importante, eu penso que sim, porque à medida que eu ia fazendo o portefólio, ia reflectindo sobre as coisas que já tinha feito e aquelas que se calhar deveria ter feito melhor e alterei diversas coisas, mesmo às vezes de turma para turma, quando são os mesmos anos, hoje fazia uma coisa mas depois à noite chegava e ia analisar aquilo que tinha registado no portefólio, porque eu colocava logo as coisas, tentava colocar logo no dia, ia actualizando o mais possível para depois já não me esquecer das coisas. Então, às vezes, acontecia-me dentro dos mesmos anos, no outro dia já ia alterar coisas que tinha feito antes e isso ajudava-me a ver erros que tinha cometido e a melhorar cada vez mais aquilo que depois ia voltar a fazer (S6, p.3).</i></p> <p><i>- (...)a reflexão, ao nível do nosso desempenho profissional, é sempre extremamente importante, a todos os níveis, acho que é primordial que se façam muitas reflexões ao longo da nossa prática e, portanto, essa perspectiva de reflexão é, no fundo, de alguma forma, obrigar-nos a fazê-lo ou a registar essa mesma reflexão, que noutras circunstâncias, se calhar, se faz de uma forma não tão documental (S7, p.3).</i></p> <p><i>- Reflectir é sempre importante. Mas eu julgo que nós fazemos isso a tempo inteiro, nós estamos sempre a reflectir sobre o que é o exercício da nossa profissão. Neste sentido ela é constante, é permanente, daí que seja muito importante. Ao nível do portefólio, considero que esta reflexão permanente que cada professor tem que ter no exercício da sua função é impossível materializar, no entanto, poderá haver momentos mais significativos, ou no final de uma determinada actividade,</i></p>
--	--

		<p><i>em momentos específicos que nós, de facto, resolvemos materializar uma reflexão em suporte escrito ou informatizando essa reflexão. (...) é precisamente pela reflexão que nós conseguimos perceber e conseguimos mudar a nossa prática, ou seja, ponderar os prós, os contras, as vantagens, os inconvenientes e isso fazemo-lo a todo o momento. Portanto, a cada minuto de aula, nós estamos a ponderar se de facto uma determinada intervenção é conveniente, e aquilo que resultou muito bem numa aula, numa outra, ou com outros alunos poderá não resultar tão bem, portanto isso requer uma reflexão permanente. Julgo que, a todo o momento, ser materializada é impossível, portanto tem de haver momentos definidos e que cada professor poderá decidir quando os fazer, cada professor ou então ser uma decisão de grupo de trabalho (S8, pp.3-4).</i></p>
	<p><b>- Partilha</b></p>	<p><i>- (...) a partilha é sempre relativa, a partilha tem de ser um estado de espírito geral e não um estado de espírito específico, mas quando nós falamos num portefólio estamos a falar num portefólio pessoal, num portefólio, digamos, específico que vai orientar o modo de avaliação de um determinado professor. Se por um lado sou a favor da partilha, por outro lado também me parece que esta situação, este modelo de avaliação e esta forma de desenvolver a avaliação, vá fazer com que a partilha não seja uma realidade (S1, p.5).</i></p> <p><i>- Como o trabalho do professor não deve ser entendido como um trabalho individual, deve ser sempre entendido como um trabalho cooperativo, portanto o portefólio deve ser (...) que é a prática que se tem, eu tenho isto, tu tens aquilo, uma pessoa vai trocando, vai emprestando, vai copiando de uns para os outros, portanto a partilha é fundamental. Claro que se considera que haja organização e selecção de conteúdos, mas tem de ser feito de forma a que as pessoas possam partilhar, se não, só para mim não tem muito interesse, depois também não enriqueço o meu, (...) não estou a dizer enriquecer o meu portefólio, não enriqueço é o meu trabalho (S2, p.4).</i></p> <p><i>- (...) eu tenho a ideia, lá está, a tal ideia do portefólio como um conjunto de documentos nossos, implica também um bocado esse aspecto de sermos um bocadinho ciosos das nossas coisas e de nos fazer pensar se queremos mesmo partilhar o nosso trabalho.</i></p>

	<p><i>Não sei, veria isso mais caso a caso, alguns documentos do portefólio, se calhar alguns até já foram partilhados, muito terão sido partilhados, muitos até terão sido feitos em grupo, em conjunto, mas se calhar há documentos mais pessoais que poderia custar mais partilhar. As reflexões são sobretudo à posteriori, mas se eventualmente houver reflexões, já no próprio portefólio, ia ser um elemento que custasse partilhar, porque tendo a ideia que o portefólio é uma coisa nossa, podemos querer fazer reflexões negativas só para nós e que não quiséssemos dizer a outros e isso acho que nos dá um bocadinho de direito de não o querer partilhar (S3, p.3).</i></p> <p><i>- Eu penso que é importante [a partilha] porque eu acho que as boas práticas devem ser partilhadas. Eu penso que todos nós temos sempre coisas boas a aprender com os outros e o facto de muitas vezes as pessoas trabalharem muito individualmente, faz com que as coisas sejam muitas vezes muito limitadas, porque às vezes ao nosso lado pode haver alguém a fazer algo de muito positivo e nós não temos acesso a isso e nunca sabemos ou nunca temos a oportunidade de fazer também ou de experimentar. (...) Temos a possibilidade de partilhar com os parceiros ou pessoas que nos estão próximas aquilo que fazemos, temos a oportunidade de nos aperceber do que é que os outros fazem, interagir com os outros e, em conjunto, se calhar fazer um trabalho mais proficuo e eu penso que é muito importante (S4, pp.5-6).</i></p> <p><i>- A partilha também é extremamente importante (...). Porque se calhar, na minha prática pedagógica, eu preciso dos outros, dos meus colegas, eu não faço actividades sozinha, faço com alunos, com colegas e portanto a partilha é importante tal como também a reflexão em conjunto (S5, p.3).</i></p> <p><i>- (...) penso que sim, que se devem partilhar, pelo menos materiais de trabalho e propostas de trabalho, essas coisas todas penso que é saudável. Partilhar com outros professores, com colegas, com os próprios alunos (S6, p.4).</i></p> <p><i>- (...) obviamente que é benéfica a partilha no desempenho da nossa profissão e na escola onde há vinte anos trabalho, esta partilha tem sido extremamente importante (...) tem sido de alguma forma um modo de nós nos questionarmos, combatemos em conjunto alguns problemas, de arranjarmos ajuda no sentido de encontrarmos soluções e portanto a prática que eu tenho assenta muito precisamente nesta partilha (...) ajuda a</i></p>
--	--

		<p><i>todos os níveis, portanto, por um lado a definirmos o caminho a seguir (...), cada uma vai obviamente produzindo as suas próprias ferramentas de trabalho e do confronto com os colegas, podemos aferir imensas coisas, se este documento será mais adequado do que o outro que nós já tínhamos, até mesmo também a nível depois de resultados e de reflectir em conjunto a aplicação de instrumentos de avaliação, conhecermos o instrumento de avaliação que foi testado noutra turma, noutras circunstâncias, (...) termos esse conhecimento em comum e obviamente também partilharmos as nossas preocupações e tentarmos encontrar também soluções para essas mesmas preocupações (S7, p.4).</i></p> <p><i>- A partilha é cada vez mais importante a meu ver porque julgo que o tempo de facto de trabalhar sozinho já lá vai. É muito importante e eu noto que cada vez mais isso se faz nas escolas, julgo que é muito importante trocar impressões, é condição de evolução e de progresso, (...) quer ao nível científico quer ao nível pedagógico. Eu penso que é salutar a todos os níveis, mesmo ao nível pedagógico. Quando há uma situação muito boa ou quando há uma situação menos boa é importante, de facto, partilhar com os colegas e ter da parte dos colegas perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto e inclusivamente estratégias de intervenção diferentes que nos podem abrir horizontes, isso do ponto de vista pedagógico. Do ponto de vista científico é igualmente pertinente pelas mesmas razões, porque cientificamente nós podemos ter acesso a fontes de informação diversificadas e partilhando podemos enriquecer-nos conjuntamente (S8, p.4).</i></p>
	<p><b>- Dinamismo</b></p>	<p><i>- Eu vejo o dinamismo do portefólio, não só como uma forma que começa e acaba no ano lectivo mas ao longo da vida efectiva do professor, ou seja, os anos lectivos são apenas partes desse portefólio que depois se subdividem nas várias áreas da docência, o envolvimento na escola, outras actividades, a parte de apoio, a relação com os alunos (...) depois dividem-se em todas essas áreas, mas sem dúvida nenhuma que um portefólio só pode ser dinâmico, não pode ser de maneira nenhuma estático se não deixa de ser um portefólio (S1, pp.5-6).</i></p> <p><i>- Eu posso ter um portefólio organizado de uma determinada maneira, se eu chegar à conclusão que</i></p>

	<p><i>essa não é a maneira mais prática, tenho que a mudar, portanto o portefólio tem de ser algo que seja organizado, mas perfeitamente dinâmico, que uma pessoa possa adequar às necessidades (S2, p.5).</i></p> <p><i>- (...) imagino um bocadinho passível de ser alterado e sim, acho que isso é importante, até porque o trabalho vai sempre mudando de ano para ano e não imagino o portefólio de um ano arrumado, imagino ser reciclado, mudado, ser passível de ser alterado, portanto sim, minimamente dinâmico (S3, pp.3-4).</i></p> <p><i>- Eu penso que o portefólio não é necessariamente algo de estático, é algo que tem que se ir renovando, porque à medida que nós vamos caminhando na nossa profissão, também vamos aprendendo, também vamos querendo experimentar novas metodologias, novas estratégias, (...) tem a ver com a tal reflexão que é feita, aquilo que está bem é de continuar e de aperfeiçoar, aquilo que achamos que não está tão bem é importante que se vá tentando encontrar alternativas, mudando e portanto, nesse aspecto, torna-se dinâmico, porque se vai alterando e adaptando, digamos (S4, pp.6-7).</i></p> <p><i>- (...) é de facto importante até porque deve estar em constante reformulação, portanto ser dinâmico (S5, p.3).</i></p> <p><i>- O portefólio penso que é um instrumento dinâmico que pode estar em constante alteração, em constante actualização (...) mesmo a diversos níveis porque pode sempre melhorar, podemos de ano para ano, melhorar cada vez mais (S6, p.4).</i></p> <p><i>- (...) tem toda a coerência que seja dinâmico, de modo nenhum posso enquadrar o portefólio ou o dossier ou o que seja, como sendo meramente estático, que seja um conjunto de papéis que está ali arrumadinho e que não tem outra função se não exactamente estar no arquivo, de modo nenhum, parece-me que, de acordo com a minha maneira de estar e de trabalhar, este dinamismo é extremamente importante (...) (S7, p.4).</i></p> <p><i>- O dinamismo só faz sentido também nesta perspectiva da partilha, ou seja, o que é um portefólio dinâmico? Um portefólio dinâmico não é com certeza um portefólio individual, que apenas é realizado por uma pessoa que o actualiza (...) pode até pensar-se que se tem algum dinamismo mas é sempre um dinamismo condicionado, é sempre a própria pessoa que com a sua visão, com a sua reflexão, o vai actualizando, mas digamos que não cumpre as mesmas funções do que um portefólio (...) de grupo de trabalho e que, de facto, se torne dinâmico</i></p>
--	--

		<i>precisamente porque cada pessoa do grupo de trabalho o enriquece dando um contributo com uma actividade ou com uma reflexão ou com uma determinada pesquisa e que haja mudança nesse sentido, uma mudança de enriquecimento conjunto (S8, p.5).</i>
--	--	--

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Sentido</b>
<b>3. O portefólio e a avaliação docente</b>	<b>- Pertinência</b>	<p><i>- (...) eu só consigo acreditar neste modelo de avaliação se houver uma prova efectiva das actividades que eu desenvolvi (S1, p.6). (...) será o processo fundamental do novo sistema de avaliação, porque o portefólio estará para o professor que está numa carreira docente como o currículo estará para um professor que está a ingressar numa carreira ou para um outro funcionário ou uma outra pessoa que tenha qualquer profissão e que queira ingressar numa carreira. Qualquer pessoa que queira ingressar numa carreira tem de ter obrigatoriamente um currículo para fazer demonstração daquilo que ele tem em termos profissionais e o portefólio terá esse mesmo peso, essa mesma importância na avaliação docente, porque é a demonstração efectiva daquilo que o professor fez ao longo das suas actividades (S1, pp.8-9).</i></p> <p><i>- Não acho que seja por aí além pertinente, ou melhor, poderia ser pertinente (...) numa avaliação as pessoas devem ser avaliadas por aquilo que fazem no seu trabalho e este portefólio que se pretende actualmente vai ser avaliado por aquilo que se faz para a avaliação, ou seja, não se vai ser avaliado pelo trabalho que se desempenhou, vai-se ser avaliado pelo trabalho que se fez para a avaliação e daí as coisas têm de ser estanques, fechadas, pouco dinâmicas e um bocado “a metro” que é ... capítulo um é aquilo, capítulo dois é aquilo e não respondem às necessidades das pessoas nem às necessidades dos alunos, mas respondem às necessidades da avaliação (S2, p.5).</i></p> <p><i>- Não sei se será assim tão importante, ainda assim levanto algumas dúvidas, depende do peso que tiver o portefólio na avaliação (...) (S3, p.4).</i></p> <p><i>- (...) penso que é importante porque o portefólio será, no fundo, o registo daquilo que o professor é, daquilo que o professor vai fazendo, a sua actividade como docente, da forma como vai reagindo às situações, como vai resolvendo os problemas que encontra, como vai ultrapassando as dificuldades, no fundo é o registo do</i></p>

		<p><i>seu trabalho docente, é um registo seleccionado do que se pretende (S4, p.7).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (...) <i>não considero que seja um bom elemento de avaliação. Para mim o portefólio é de facto um bom instrumento mas de auto-avaliação, de reflexão, permite que o docente possa melhorar a sua prática pedagógica, agora não vejo que possa ser importante para a sua avaliação (S5, p.3).</i></li> <li>- (...) <i>é importante como instrumento de avaliação (S6, p.4).</i></li> <li>- (...) <i>a questão da pertinência, nós temos obviamente que ter um suporte (...) (S7, p.5).</i></li> <li>- <i>Que ele tenha alguma pertinência tem, porque julgo que é uma prática da classe docente, (...) a única inovação que tem é o facto de ele constituir um meio de avaliação dos professores (S8, p.5).</i></li> </ul>
	<p><b>- Reservas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (...) <i>haverá pessoas que vão apresentar portefólios com tudo e mais alguma coisa, levados exactamente à exaustão do que é a representação da actividade docente e haverá pessoas, até por questões de temperamento, por questões organizacionais, por outras questões até, que tenham portefólios de uma forma mais simplificada. (...) Então qual é o modelo adequado? É aquele que é levado à exaustão ou aquele que é mais simplificado? É lógico que isto levanta-me sempre esta questão, mas acredito que haja depois um modelo que oriente o professor para a criação do portefólio (S1, p.7).</i></li> <li>- (...) <i>qualquer avaliação, (...) em que a necessidade do trabalho seja para a necessidade da avaliação, perde todo o sentido (...). A utilização de um portefólio para a avaliação era muito bom, a utilização de um portefólio “a metro” em que o objectivo não é reflectir aquilo que se organizou mas reflectir aquilo que se organiza para a avaliação, é perfeitamente dispensável (S2, p.5).</i></li> <li>- <i>O que imagino é que facilmente poderá haver portefólios muito bons, que se calhar não vão reflectir bem o que foi depois a prática docente e pode acontecer o contrário, se calhar haver portefólios menos bons que não correspondam ao trabalho meritório que tenha sido feito. Portanto, por aí sobretudo, ponho algumas reservas quanto ao portefólio. Consiste sobretudo em pôr em documento um trabalho que se fez e há muito</i></li> </ul>

		<p><i>trabalho que (...) pode não caber no portefólio e induzir a uma incorrecta avaliação, tanto uma avaliação negativa como uma positiva mas, não correspondente à verdade (S3, p.4).</i></p> <p><i>- Há sempre a possibilidade de, tendo em conta que é para a avaliação, o professor vá colocar ali algo que não corresponda aquilo que efectivamente foi o seu trabalho. Agora, a mim parece-me que isto também depende da honestidade das pessoas, porque eu estou a ver aqui essa tal reserva numa situação que é assim, vou ver se me sei explicar: um portefólio pessoal, que não é para ser avaliado, se calhar a pessoa é mais honesta, se calhar, não sei, ou faz isso sem a preocupação que vai ser avaliado. Um portefólio que vai ser sujeito a avaliação poderá, eventualmente, eu não quero pensar isso, mas poderá eventualmente levar a que algum professor registe nele algo que não foi aquilo que ele foi como professor, não sei, penso que isso só passa e só pode passar pela seriedade e pela honestidade das pessoas (S4, p.7).</i></p> <p><i>- (...) nós sabemos que há pessoas honestas e outras menos honestas e o portefólio deverá ser um documento que retrate aquilo que de facto o docente fez e portanto, sabemos que há pessoas que têm mais facilidade na utilização de meios audiovisuais, programas informáticos e que por isso poderão fazer um portefólio brilhante. Outros que foram excelentes docentes com os seus alunos, fizeram um óptimo trabalho, mas que não tiveram oportunidade de registar esses momentos, quer em vídeo, quer fotográfico e portanto o seu portefólio irá ficar bem mais pobre, comparado com um que teve a preocupação de no momento ter um vídeo, ter uma máquina fotográfica e de registar esses momentos (S5, p.3).</i></p> <p><i>- (...) vai haver sempre aquelas questões em que nós (...) eu também não digo que todo o material que tenho é meu, mas mesmo o material que me emprestam eu nunca o uso como me dão, modifico sempre que é para ser uma coisa mais minha, mas sei que nem toda a gente faz isso e então aí já não vai ser um instrumento de avaliação tão justo como aquilo que deveria ser (S6, p.4).</i></p> <p><i>- Nós mesmo relativamente aos dossiers de reflexão, aos dossiers de reflexão crítica do modelo de desempenho anterior, sabemos que há sempre formas de florear a realidade e também aqui me parece que isso é perfeitamente possível e, lá está (...) para depois um</i></p>
--	--	--

		<p><i>avaliador distinguir o “trigo do joio”, (...) tendo como base aquele conjunto de papéis, de que forma é que pode fazer essa distinção, tenho realmente algumas inquietações (...). De que forma é que será possível fazer uma análise e uma avaliação tão exaustiva quanto se pressupõe deste mesmo portefólio, tenho algumas dúvidas a esse nível (S7, p.5).</i></p> <p><i>- (...) pode ser condicionador é o facto de ter de se formalizar toda essa informação que, no fundo, consiste numa prática que não é só de um ano mas que requer a actualização de toda a nossa experiência profissional e que tem que ser formalizada para ser alvo de uma avaliação nossa como profissionais e, portanto, isso poderá ser por um lado condicionador, porque se formaliza aquilo que está em constante evolução e em constante modificação (S8, p.2).</i></p>
	<p><b>- Portefólio vs trabalho colaborativo</b></p>	<p><i>- (...) é preciso realmente haver trabalho colaborativo para que o portefólio tenha também alguma importância nesse mesmo trabalho colaborativo. Quer dizer, porque se as pessoas aceitarem o trabalho colaborativo sem dúvida nenhuma que o portefólio é um elemento desse trabalho colaborativo. É preciso é, a montante, as pessoas acreditarem no trabalho colaborativo e participarem no trabalho colaborativo, mas não vejo, de maneira nenhuma, que o portefólio seja um entrave a esse trabalho (S1, p.8).</i></p> <p><i>- (...) o trabalho nas escolas pode ter muitos defeitos, mas uma das coisas que de um modo geral acontece, é que acaba por ser um trabalho cooperativo. Poderia ser mais, mas penso que de um modo geral até é um trabalho bem cooperativo. Quando começamos a individualizar estes pequenos instrumentos, pequenos ou grandes instrumentos, em que as pessoas estão habituadas a partilhar, o trabalho das pessoas se enriquece por partilhar, evidentemente que sendo o portefólio um instrumento de avaliação muito estanque e muito individualizado, porventura muita gente irá pensar: “bem, este é o meu portefólio, estas são as minhas coisas, porque é para a minha avaliação” e vamos perder este sentido que é: “este é o meu portefólio que eu vou usar para os meus alunos, que eu vou usar para as minhas aulas, para a minha escola”. Portanto é algo que se começa a tornar narcisista e não propriamente algo que seja de partilha e de enriquecimento para todos (S2, p.6).</i></p>

	<p>- Uma pessoa pode ser ciosa do seu trabalho, pode ter trabalho (...) que deu muito trabalho e que depois chega de forma muito fácil a outros que às vezes podem ficar indevidamente com os louros, como vemos acontecer muitas vezes também nas nossas turmas e por aí pode ser complicado. Não se poria este problema se toda a gente fosse intelectualmente honesta, portanto é sobretudo uma questão de “ok, o meu trabalho eu quero que seja avaliado só para mim e saber se se pode confiar nas pessoas e o que as pessoas vão fazer com o nosso trabalho”, é preciso ser-se intelectualmente honesto (S3, p.4).</p> <p>- (...) a partilha e o trabalho colaborativo só pode enriquecer [o Professor] e o portefólio não tem necessariamente que ser uma história pessoal, que se fecha, que se esconde para ninguém ter conhecimento dela, porque penso que na sociedade em que vivemos, apesar de infelizmente se promover a competição e infelizmente nós até nos alunos vemos isso sistematicamente, mas eu penso que, e se calhar sou demasiado optimista ou utópica, não sei, mas continuo a pensar que se trabalharmos em conjunto com outros, se partilharmos com os outros, ganhamos mais e damos mais a ganhar aos outros (S4, p.6).</p> <p>- Se um portefólio é um instrumento de reflexão, e para mim é de facto um instrumento muito importante para a reflexão e para a auto-avaliação do professor, se o docente faz várias actividades que envolvem outros docentes, essa reflexão e auto-avaliação tem que ser feita em conjunto (S5, p.4).</p> <p>- (...) se os professores forem honestos e tiverem consciência daquilo que estão a fazer, eu penso que é perfeitamente compatível, porque eu pessoalmente era incapaz de colocar no meu portefólio uma coisa feita por outro colega meu, embora eu a tenha utilizado (S6, p.5).</p> <p>- (...) aqui é que se põe o grande busílis da questão. Quanto a mim (...) é precisamente aqui que me parece que há uma grande incompatibilidade, porque nessa perspectiva que o portefólio seja o elemento perfeito que nós queremos mostrar como sendo o suprasumo da nossa actividade profissional, acho que acaba por cair por terra esse trabalho colaborativo entre professores e é aí que me parece ser efectivamente o grande problema neste modelo (S7, p.5).</p> <p>- (...) é um paradoxo quando nós temos um sistema de ensino que incide na importância da cooperação entre os</p>
--	--

		<p>vários professores, da partilha de informação, do trabalho conjunto, pedir-se aos próprios docentes uma auto-avaliação baseada num portefólio individual, quando nós, todos os esforços que temos feito de há uns anos a esta parte, é no sentido de trabalharmos em conjunto. (...) desvirtua-se, de certa forma, o que é um trabalho conjunto (...) digamos que remamos em sentidos opostos, porque ao nível da minha avaliação é-me exigido que eu individualmente trabalhe para ela e que me torne competitiva, porque é isso que se pede se eu pensar na minha avaliação individual, obviamente que eu vou competir para que ela seja o melhor possível. Mas o trabalho docente não é isso que tem de raiz, nem é isso que nos tem sido pedido portanto, há algum tempo, é que seja um trabalho de conjunto e então eu julgo que estas duas peças não encaixam. (...) Considero que podem arranjar-se talvez outras formas de avaliação individual que não tenham necessariamente a ver com aquilo que é um trabalho conjunto, nomeadamente a parte científica, onde nós todos já fomos avaliados e temos uma formação específica para tal e penso que todos nós agradeceríamos a actualização científica que é sempre condição de enriquecimento do que é a nossa prática docente (S8, p.6).</p>
	<p><b>- Auto-avaliação</b></p>	<p>- (...) é um elemento fundamental [a auto-avaliação], é se calhar o elemento mais importante deste processo todo (...) há uma parte sempre aberta da chamada auto-reflexão que é importantíssima (...) (S1, p.8).</p> <p>- Se o portefólio for algo construído pelo professor, em partilha com outros evidentemente, mas se for construído pelo professor, que depois é a base para as suas aulas, para o seu trabalho, pois aí seria um instrumento de avaliação e de auto-avaliação importante. Se o portefólio é algo estanque, muito previamente definido, no fundo não reflecte o trabalho do professor e também não vale a pena reflectir isso na auto-avaliação (S2, p.6).</p> <p>- (...) será um bom ponto de partida para a nossa auto-avaliação nos vários itens e volto à minha experiência pessoal e à minha maneira de ser, pelo facto de ser, não sistematicamente, mas pelo facto de ser uma pessoa relativamente desorganizada, ajuda muito ter a informação condensada num portefólio para de facto ser</p>

		<p><i>mais fácil preencher a ficha de auto-avaliação (...) (S3, p.5).</i></p> <p><i>- (...) é muito importante [a auto-avaliação] porque o portefólio é algo que tem de ir sendo feito com o tempo, não é para ser feito nos últimos dias antes de ser feita a avaliação. (...) esse trabalho vai sendo feito de forma contínua, o professor vai registando aquilo que considera de mais significativo no seu trabalho e é também um aspecto que pode levar o professor, ou deve levar o professor, a consciencializar-se do seu trabalho. (...) Eu penso que é fundamental na auto-avaliação, essa consciencialização do trabalho que está a ser feito por si próprio, se está a ser um bom trabalho, se não está a corresponder às suas próprias expectativas e às expectativas dos outros e então fazer qualquer coisa para melhorar, para alterar e isto para mim é fazer um trabalho sério, é importante que haja auto-avaliação, porque se não há auto-avaliação não há consciência daquilo que estou a fazer bem ou mal e se devo ou não mudar (S4, p.8).</i></p> <p><i>- O portefólio de facto bem feito é extremamente importante para a auto-avaliação do professor porque permite fazer uma reflexão, verificar se os seus instrumentos pedagógicos têm sido os mais correctos e poder ir reformulando para chegar ao melhor (S5, p.4).</i></p> <p><i>- Em termos de auto-avaliação acho que é muito, muito importante mesmo (...) vamos olhar para tudo aquilo que fizemos, todo o trabalho que realizámos e temos uma noção mais geral e mais concreta de todo o trabalho realizado ao longo de todo o ano, e é muito importante nesse aspecto (S6, p.5).</i></p> <p><i>- (...) é necessário que o professor proceda de alguma forma a uma auto-avaliação e tenha efectivamente esse momento de reflexão e de verificar o que é que se passa na sua prática que pode ser aperfeiçoada. Aqui obviamente que o portefólio, como qualquer outro instrumento, conforme o nome que se lhe dê, é importante para haver, no fundo, algo que sustente essa mesma prática e que esteja na base da auto-avaliação do trabalho docente do professor (S7, pp.5-6).</i></p> <p><i>- O portefólio servir para uma auto-avaliação, (...) é sempre um materializar dessa auto-avaliação. É importante? Pode ter alguma importância, fica ali materializado o que foi um desempenho num certo momento da nossa actividade (S8, pp.6-7).</i></p>
--	--	---

