



X Congresso – Bragança: 30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009

**O PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
PEDAGÓGICO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

Clementina Nogueira [1] e Pedro Rodrigues [2]

[1] Instituto Piaget, Almada, cnogueira@almada.ipiaget.org

[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa,
prodrig@fpce.ul.pt

Resumo

Apresenta-se aqui uma **investigação de doutoramento**, que tem como **objectivo** analisar em que medida o portfólio de docência pode constituir um dispositivo de avaliação formativa e de desenvolvimento profissional, na área pedagógico-didáctica, para os docentes do Ensino Superior.

O estudo segue uma **metodologia** de tipo investigação-acção colaborativa, que faz apelo ao trabalho cooperativo entre docentes, próximo das perspectivas reflexivas das “comunidades de prática” (e aprendizagem), que indubitavelmente, convocam processos de auto, hetero e co-avaliação.

Os **resultados** reportam-se ao modo como os participantes se apropriaram da metodologia do portfólio e se envolveram no processo de “avaliação-formação”, revelando as possibilidades/impactos, os constrangimentos e os requisitos deste tipo de metodologia.

Abstract

This paper refers to a **PhD research project**, which has the **goal** of analysing to what extent the teaching portfolio can constitute a formative assessment and professional development device, in the pedagogical-didactic area, for Higher Education teachers.

The study follows a collaborative action research **methodology**, which encourages cooperative work among the teachers, and is similar to the reflective perspectives of the “communities of practice” (and learning), which undoubtedly involve processes of self, hetero and co-evaluation.

The **results** refer to the way the participants appropriate the portfolio methodology and involve themselves in the “assessment-training” process, revealing the possibilities/impacts, the constraints and the requirements of this kind of methodology.

O presente texto visa dar conta de um trabalho de investigação em curso, começando por situá-lo no contexto da avaliação dos docentes actualmente existente no ensino superior português. É por isso que primeiro se procura caracterizar brevemente os processos actuais, para, em seguida, se enfatizar a pertinência da instituição de dispositivos de avaliação formativa, entre os quais se insere aquele designado no título, e se passar à apresentação do estudo empírico e dos resultados preliminares que um primeiro momento já permite apontar.

1. A avaliação e formação pedagógicas dos docentes do ensino superior português

Em Portugal, no ensino superior, a formação para a docência não é exigida para ingresso na profissão (como assistente estagiário), apesar de figurar entre os critérios e elementos de avaliação requeridos para aceder às subseqüentes posições da carreira (ver Lemos, 1998, e Azevedo, 1999).

Já para poder concorrer ao lugar de assistente é necessário, não tendo obtido o grau de mestre, prestar “provas de aptidão pedagógica e capacidade científica”, correspondendo, as de aptidão pedagógica, à apresentação, fundamentação e discussão pública do “relatório de uma aula prática ou teórico-prática”. A competência que este último documento expressa resultará da orientação proporcionada pelo professor designado anualmente para o efeito pelo conselho científico da escola. Competirá a esse professor, por conseguinte, avaliar e acompanhar a prestação pedagógica quotidiana do assistente estagiário (e, depois, do assistente, também permanentemente orientado na sua actividade docente por um professor). A formação pedagógica adquire-se, assim, principalmente, no posto de trabalho, “em serviço” e de modo “artesanal” (Zeichner, 1983), porventura com base numa avaliação contínua e formativa *informal* (Fernandes, 2007).

O título de mestrado, dispensa, contudo, a “prova de aptidão pedagógica”, que caiu em desuso com a propagação da oferta deste tipo de pós-graduação entre nós, o mesmo sucedendo à abertura de concurso para assistente estagiário. Assim, se anteriormente não era proporcionada aos assistentes estagiários senão uma *formação informal* para a docência, com a entrada directa para assistente, a falta de preparação nesse domínio “sobe de nível”, “subindo” ainda mais no quadro do futuro Estatuto da Carreira Docente Universitária, se vier a instituir-se como regra a exigência do grau de doutor no recrutamento de docentes do ensino superior.

Os docentes do ensino superior encontrar-se-ão, por isso, provavelmente, menos preparados para a função docente, experimentarão necessidade de formação pedagógica e sentir-se-ão particularmente vulneráveis face ao espectro de uma avaliação efectiva do desempenho.

Claro que, em relação a todas as decisões contratuais, o *curriculum vitae* pedagógico é apreciado, com o intuito de averiguar o respectivo mérito, ou merecimento, o grau em que é merecido ocupar o lugar docente. A apreciação da competência (científico)pedagógica será ainda mais circunstanciada no quadro do concurso para professor associado e das provas de agregação, a propósito dos “relatórios de disciplina”, exigidos nesse contexto, embora se circunscreva essencialmente ao domínio da organização e planificação, não alcançando o plano da realização (nem da interacção pedagógica) a não ser indirectamente, na medida em que o documento referido se mostre suficientemente detalhado e minucioso (nos termos de Rodrigues & Peralta, 2006) a respeito dos métodos, estratégias e actividades pedagógicas e se fundamente na (e mostre a) sua experimentação. No caso do “seminário” ou “lição” proferida no âmbito das provas de agregação já se poderá considerar estar mais próximo de uma simulação da situação de aula (que, no entanto, nunca é alvo de avaliação formal, inclusivamente no âmbito dos dispositivos de gestão da qualidade de ensino que recorrem a questionários aos alunos a respeito das unidades curriculares frequentadas, como aqueles estudados por Cohen, 2005), não se mostrando, por outro lado, serem os aspectos pedagógicos que ocupam o centro da discussão subseqüente.

1.1. Uma avaliação docente regida pela carreira

Em face do exposto, reconhecer-se-á, no nosso país, um grande desequilíbrio entre formação pedagógica e científica dos professores do ensino superior, que tem paralelo no correspondente valor conferido aos critérios científicos e pedagógicos na avaliação dos docentes, a qual, por sua vez, tem lugar essencialmente em relação com os momentos e os tempos de progressão na carreira. De facto, a avaliação requer-se e estrutura-se essencialmente em relação a decisões de recrutamento, provimento, nomeação e contratação (ver Lemos, 1998, e Azevedo, 1999), sendo esse o tipo de consequências directas que se lhe podem associar, seja com recurso a concursos documentais (que exigem ordenação dos candidatos), a provas públicas, ou a deliberações dos conselhos científicos das escolas.

Ela visa, neste contexto, determinar se o nível (científico e) pedagógico é compatível com a categoria docente em questão, por um lado, e, por outro lado, no âmbito dos concursos, identificar o candidato mais promissor. No caso dos “relatórios quinquenais pormenorizados da actividade pedagógica e científica”, além daquele exigido para requerer/deliberar a atribuição da nomeação definitiva, é que já não estarão em causa o mesmo tipo de decisões, parecendo tal prática configurar principalmente um desígnio de “prestação de contas”, *inter pares* e sem consequências, a respeito do trabalho desenvolvido.

Contribuir directamente para desenvolver e melhorar o desempenho é que não fará parte dos objectivos da avaliação, tanto mais quanto se registre a inexistência de dispositivos de formação aos quais a avaliação se articule como actividade estruturante. A avaliação formativa terá, por conseguinte, uma existência invisível, inefável e informal, e registar-se-á sobretudo no interior dos processos de formação científica e académica. Será, portanto, também no âmbito pedagógico-didáctico, que a necessidade da avaliação formativa se fará sentir com mais premência.

No plano formal, a avaliação apresenta-se, assim, infrequente, pontual, separada da actividade quotidiana, final e retrospectiva, *ex post facto*. Consequentemente, mesmo que se proponha antever e prognosticar os desempenhos futuros, não permitirá acompanhar, controlar e regular o desempenho presente e, por essa via, melhorar e desenvolver o desempenho futuro dos docentes avaliados.

1.2. O contexto organizacional e a imperativa regulação do desempenho

No âmbito das organizações, o trabalho individual é, necessariamente, situado no contexto das políticas, programas e planos organizacionais, para cujo cumprimento concorrem as funções, actividades, tarefas, objectivos e metas de cada de cada um, em estreita interdependência e relação com os demais (veja-se Machado, 1999, Ministério das Finanças, 2004).

Claro que, numa economia de mercado, a competição impõe um esforço constante de inovação e renovação na oferta de produtos e serviços, que se repercute, inevitavelmente, no plano da actividade profissional e, consequentemente, do saber que a suporta e da formação que ela exige. A formação, e o desenvolvimento profissional que ela promove, surgem, assim, como uma necessidade e um investimento, inserindo-se nas estratégias e projectos organizacionais, cujo sucesso depende de uma regulação e monitorização apertadas (Aspinwall, Simkins, Wilkinson, & Mcauley, 2006, Cuttance, 2006, EFQM, 2003a, 2003b, Martins, 1999, Unidade de Educação Adicional, 2006).

A atenção ao consumidor e sua satisfação, de que depende a conquista e fidelização de mercados, é, nesta atmosfera concorrencial, um dos motores da melhoria,

pelo que tem passado, igualmente, a integrar as perspectivas de administração e gestão (e avaliação) no sector público (Domingues, 2004, Nunes, 1999), também na mira da racionalização orçamental, numa era de aumento de despesas e de quebra proporcional de receitas, que se repercutem na diminuição dos orçamentos (como nota Sarrico, 2003).

Ora se, no quadro das “unidades orgânicas”, a avaliação se redescobre como instrumento ao serviço da regulação e melhoria do desempenho, faz-se necessário torná-la mais frequente, articulada com o trabalho quotidiano das equipas e com a actividade do serviço (a prestar).

Assim, mais do que assumir uma óptica retrospectiva, a avaliação do pessoal, à imagem da (e em relação com a) avaliação da organização, analisa o presente, projecta o futuro e acompanha e regula o trabalho colectivo ao longo do seu trajecto evolutivo. Ela inclui a análise do trabalho (Jorro, 2006) e dos problemas surgidos e antevistos (e dos erros, para Damião, 2006), no sentido de os resolver, ou evitar, por um lado, e, por outro lado, de reflectir acerca do modo de cumprir mais eficientemente as missões e obrigações. Assim, se o trabalho remete para o colectivo (Formosinho, 2001), também a avaliação ganhará com a participação de todos, não apenas individualmente considerados, mas enquanto equipas (Rodrigues & Peralta, 2008), configurando uma avaliação “de grupo”, uma co-avaliação, interactiva, dialógica e dialéctica (Rodrigues, 2006).

A avaliação horizontal, entre pares (porventura conjugada com uma avaliação hierárquica, que deverá assumir também um pendor formativo), adquirirá, aqui, um valor inegável, sobretudo em sectores onde o trabalho é complexo e exige profissionais altamente qualificados (Darling-Hammond & Ascher, 2006, Santiago, 1998).

1.3. A necessária diferenciação de dispositivos de avaliação formativa

A divergência estrutural de posturas e de práticas quando os dispositivos de avaliação configuram uma modalidade formativa, ou sumativa, é uma evidência.

A avaliação formativa exige a identificação e análise imediata de problemas, requerendo um trabalho conjunto, interactivo e colaborativo entre avaliador e avaliado. Ela exige agilidade, flexibilidade e rapidez, não sendo compatível com calendários parcos e rígidos. Ela supõe, pois, uma atitude avaliativa mais de procura (pesquisa) e construção conjunta que de vigilância sancionatória. Não se trata de responsabilizar, nem, prioritariamente, de retribuir, premiar, ou (re)compensar, nem de seleccionar, trata-se de ajudar a fazer, agir, resolver, criar. As decisões que a avaliação fundamenta não têm por objecto os trabalhadores, mas o trabalho, do mesmo modo que, na escola, a avaliação formativa, do trabalho escolar, visa o desenvolvimento da aprendizagem e a melhoria do desempenho do aluno, não a sua classificação, creditação, ou certificação (Fernandes, 2004, 2005). A focalização é outra, pelo que os tempos e os modos da avaliação orientada para (e orientadora da) regulação e melhoria do desempenho não podem ser os mesmos da avaliação dominada por questões contratuais, remuneratórias, ou de progressão carreira.

Obviamente, sob o signo da melhoria do desempenho, tem menos sentido perguntar quantas observações são necessárias para obter uma imagem fiel do que o trabalhador é capaz de fazer e faz ao longo do ano (ou de que período for), para representar o seu “desempenho típico” (Fernandes, 2008). Não é essa a questão. Na lógica formativa, o número de observações a realizar será aquele que se mostrar necessário para resolver cada problema identificado, ou para monitorizar o desempenho. Neste contexto de ajuda e apoio (Montandon, 2003, Rueda, 2003), também faz menos

sentido julgar que o avaliado se esforça por dar de si a melhor imagem, ou procura dissimular a sua conduta habitual, conduzindo ao “artificialismo” das situações objecto de avaliação (nos termos de Tucker & Stronge, 2007), pois não é o indivíduo que está em causa, nem as consequências da avaliação impendem sobre o seu estatuto.

É por estas razões que a (com)fusão das duas modalidades de avaliação num mesmo dispositivo, ou, melhor, nos mesmos agentes, momentos e processos, configura uma situação paradoxal. Afigura-se, pois, necessário organizar dispositivos específicos de avaliação do desempenho orientados para a sua melhoria, porventura articulados a processos formativos, separados dos dispositivos de avaliação para regular a progressão na carreira.

2. O portfólio, estratégia integrada de avaliação formativa de docentes numa ESE

Ory (2000) refere que, nos últimos 30 anos, a avaliação pedagógico-didáctica dos docentes (*teaching evaluation*) no ensino superior mudou consideravelmente, nomeadamente a nível do propósito da mesma e da metodologia seguida. Depois de traçar o percurso da avaliação pedagógico-didáctica dos docentes nos E.U.A., sintetiza desta forma essa evolução:

Teaching evaluation in higher education has evolved from a primary reliance on a chair's assessment to a formal, systematic, and multiple approach, including a variety of methods like students ratings, peer reviews, peer visits, self-evaluation, document reviews, and evidence of achievement. As new purposes and new audiences were added, so too were new evaluation methods or new ways of using old methods (p. 14).

Parece haver unanimidade na literatura relativamente à complexidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à necessidade de recorrer a múltiplas fontes de informação e a múltiplos métodos de avaliação (Ory, 2000; Fink, 2002, Braskamp, 2000). Aliás, Braskamp (2000) refere que quanto mais nos concentramos numa única estratégia de avaliação para melhorar a qualidade do que está a ser avaliado, mais provável é que a qualidade diminua ao invés de aumentar.

Assim sendo, a panóplia de métodos utilizada na avaliação dos professores inclui recursos tão diversos como questionários aos alunos, observação de aulas por colegas (directamente ou a partir do visionamento de uma gravação em vídeo), análise dos documentos produzidos pelo docente (programa da disciplina, textos produzidos, testes), ou evidências da aprendizagem dos alunos (trabalhos ou testes que evidenciam a qualidade da aprendizagem). De entre estas metodologias tem merecido relevo a estratégia de auto-avaliação, que recorre quer a questionários, onde o docente se avalia face a um conjunto de itens pré-definidos, que traduzirão os critérios, as normas ou os padrões de avaliação (Betoret & Tomás, 2003), quer a relatórios de actividade, à observação de aulas por colegas, ao visionamento das suas próprias aulas e a portfólios (Seldin, 2004).

O vasto elenco de métodos permite vislumbrar múltiplas fontes de informação. As mais evidentes são os estudantes e os outros professores, mas a literatura refere que a administração é também uma fonte importante de informação, competindo-lhe, inclusivamente, explicitar o que a instituição considera serem os padrões de qualidade (Ory, 2000).

Por outro lado, “Teachers are engaged in vital teaching functions, most of which are too complex and too unobservable for others, and sometimes for themselves, to know” (Stake, 1998, p.5), compreendendo-se a afirmação de Lynton (citado por Ory, 2000) segundo a qual os docentes, num processo de avaliação, deveriam ter a oportunidade de descrever o pensamento que se encontra por trás do seu trabalho, ou (nas palavras de Zabalza, 2007) o seu paradigma de pensamento (docente). De resto, a avaliação do desempenho pedagógico não busca a verdade absoluta, mas “a form of argument where the faculty use their data to make a case for their teaching. (...) It touches on self-reflection, dialogue, and discussion. It is learning, developing, and building” (Ory, 2000, p. 17).

Como, então, perspectivar a avaliação pedagógico-didáctica do desempenho dos docentes numa óptica formativa, recorrendo a vários métodos e a diferentes fontes de informação, e explicitando e analisando as concepções que se possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem? Ou seja (segundo Bernstein, Jonson & Smith, 2000), como tornar visível, pública, susceptível de escrutínio pelos pares e objecto de investigação, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem?

Neste âmbito, o portfólio de docência poderá constituir uma estratégia privilegiada de avaliação formativa dos docentes, dado que permite integrar os diversos métodos de avaliação já elencados anteriormente, incluir o recurso a diferentes fontes de informação e explicitar as concepções dos docentes relativas ao processo de ensino-aprendizagem por eles dinamizado. Enquanto documento, o portfólio apresenta um registo susceptível de evidenciar e objectivar o trabalho intelectual do docente, bem como a dinâmica da mudança decorrente do dispositivo de avaliação-investigação-formação através do qual o portfólio ganha vida e se constitui como processo.

2.1. Linhas de força do portfólio de docência

O portfólio tem surgido nos últimos anos como um interessante instrumento de trabalho na área da educação, embora ligado inicialmente à avaliação da aprendizagem dos alunos. O que propomos neste trabalho é o recurso ao portfólio como dispositivo de avaliação, mas, simultaneamente, de investigação da própria actividade docente, de formação e de desenvolvimento profissional no ensino superior.

O portfólio de docência é considerado como uma colecção de documentos que sustentam um texto reflexivo onde se procura espelhar o trabalho intelectual associado à docência em geral, ou a uma unidade curricular em particular. Ele possui a particularidade, nesta perspectiva formativa, inclusivamente, de documentar o progresso efectuado pelo docente, ou seja, as alterações operadas durante o percurso avaliativo-formativo, decorrentes da análise da sua prática, bem como as concepções do docente e a forma como as implementa.

A base deste tipo de portfólio é, portanto, a reflexão e a auto-avaliação, coadjuvada, neste caso, pela dinâmica de uma comunidade de pares, que realiza o mesmo percurso de construção do portfólio, e por um processo formativo materializado em encontros formais, sob a forma de workshops, que se constituem em espaços de partilha, embora não se despreze o recurso a informação teórica ao longo do trajecto.

A construção do portfólio, nesta linha, recorre ao trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes, próximo das perspectivas reflexivas das “comunidades de prática” (e aprendizagem), que indubitavelmente, convocam processos de auto, hetero e co-avaliação. Neste processo os docentes envolvidos servirão de “espelho profissional” (Smith & Tillema, 2003) uns para os outros. Tal como referem Nogueira & Lamas

(2009, p. 27) “Within a community of practice, in which faculty members share common objectives, each becomes a mirror in which others can see themselves, leading to the desired self-development and assessment, in a climate of camaraderie that facilitates hetero-assessment.” Aliás, De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder (2003, pp. 1091-1092), nas conclusões apresentadas sobre os efeitos dos portfólios de docência, referem que os professores participantes no seu estudo “... were stimulated to reflect on their own teaching, to actualise the learning content, to improve course material, to search for alternative educational methods, etc.”.

Temos, assim, presente a auto-avaliação, decorrente do processo de reflexão que está na base da elaboração do portfólio; a avaliação pelos pares, que contribuem com o seu *feedback* para este processo, ajudando o docente a explicitar as suas opções, a justificá-las e a ser confrontado com as alternativas fornecidas pelos outros docentes, os quais fazem a mesma caminhada em conjunto.

O portfólio pode constituir, ainda, um relatório de investigação, centrado no processo de ensino-aprendizagem levado a cabo pelo próprio docente. É neste sentido que, na literatura anglo-saxónica, surge com alguma insistência o reconhecimento da necessidade de os docentes do ensino superior investigarem os seus próprios processos de docência, por forma a tornarem visível o trabalho (inclusive intelectual) que está por trás da leccionação de uma qualquer unidade curricular, sem nunca esquecer, mais uma vez, que este trabalho intelectual só tem sentido na medida em que contribui para uma maior e melhor aprendizagem por parte dos alunos (Bernstein, Burnett, Goodburn. & Savory, 2006).

Assim, consideramos fundamental que os próprios alunos integrem este processo de avaliação, já que, supostamente, serão eles os maiores beneficiários deste percurso do docente, que, aliás, só faz sentido se for esse o primeiro grande objectivo: aumentar e aprofundar a aprendizagem e formação dos alunos; qualquer outro objectivo, como seja, por exemplo, a qualidade da instituição e o desenvolvimento do docente, decorre deste.

2. 2. Selecção e estatuto dos participantes

Com base nestes pressupostos demos início, no final do ano lectivo de 2007-2008, a uma investigação-acção que envolve dez docentes de uma Escola Superior de Educação, entre os quais se conta a co-autora desta comunicação, na qualidade de animadora do grupo. Os docentes envolvidos são licenciados e mestres de diferentes áreas disciplinares e participam voluntariamente neste processo. A escolha de docentes com os graus referidos (excluindo-se docentes com o grau de Doutor) foi efectuada de modo a garantir diferenças mínimas de estatuto, a fim de permitir um maior à-vontade dos elementos do grupo e, conseqüentemente, uma maior abertura e facilidade de envolvimento de todos no processo de auto e co-avaliação. Também se optou por não atribuir um estatuto diferente à investigadora, já que se trabalha numa lógica de avaliação horizontal e se procura instituir um clima de abertura, liberdade, aceitação e confiança mútuas.

Os docentes que se enquadravam na descrição acima referida foram contactados individualmente e foi-lhes apresentado sucintamente o projecto. Posteriormente, foram convidados a participar numa reunião conjunta onde o projecto foi apresentado em maior detalhe e onde se procurou obter o compromisso do grupo (Abril de 2008). De registar que todos os docentes contactados individualmente estiveram presentes na reunião e aceitaram participar no projecto.

O grupo contou, ainda, desde o seu início, com uma docente doutorada e detentora de uma vasta experiência de formação de docentes, que tem contribuído para

que o feedback fornecido aos participantes seja mais eficaz (corroborando Brinko, 1993). Por outro lado, e dado que o projecto envolve momentos formais de partilha e de formação, sob a forma de workshops, o papel dessa docente tem sido fundamental na dinamização dos mesmos.

2.3. Fases e etapas do processo

A estratégia seguida para o desenvolvimento do projecto intercala momentos formais (workshops) e encontros informais, com o objectivo de incentivar à reflexão e à escrita, exigidas pela elaboração do portfólio. Está em análise não só o produto final (portfólio) como o próprio processo.

O passo que antecedeu todo o processo prendeu-se com a obtenção do apoio institucional, necessário à criação de condições de funcionamento e à disponibilização de recursos materiais. Seguiu-se o recrutamento dos docentes nos moldes já indicados.

O segundo momento formal do projecto ocorreu nos dias 2 e 3 de Julho de 2008, com a realização do primeiro workshop, onde foram abordadas questões relativas à definição do portfólio, sua função e estrutura. Nesta primeira reunião de trabalho os docentes realizaram duas tarefas fundamentais: explicitação da sua filosofia de docência (individual) e definição de uma possível estrutura para o portfólio (em grupo). Neste primeiro workshop foi igualmente lançado o desafio relativo à escolha da unidade curricular que seria alvo de análise por parte de cada docente.

No período que mediou entre o primeiro e o segundo workshop foi criado um espaço de informação sobre o projecto na plataforma Moodle, envolvendo vários recursos, e foram efectuadas as filmagens das aulas dos docentes que manifestaram interesse nesse sentido.

O segundo workshop teve lugar a 10 e 11 de Dezembro de 2009 e foi centrado na auto e heteroscopia das filmagens das aulas de cinco docentes. Este workshop, à semelhança do anterior, foi extremamente participativo e a auto-avaliação dos docentes, combinada com a co-avaliação pelos colegas e a hetero-avaliação por parte da docente doutorada, demonstrou o valor desta metodologia, na medida em que o grupo apontou aspectos menos conseguidos, fez sugestões e reforçou positivamente o trabalho dos colegas.

Refira-se, ainda, a realização de encontros alargados, com todo o grupo, para acompanhamento dos trabalhos, e de reuniões mais individualizadas, para estabelecimento de calendários e esclarecimentos sobre o processo. Esta dinâmica de encontros mais ou menos formais decorreu nos períodos que intercalam os momentos formais (workshops).

Na sequência do segundo workshop foram também cedidos aos docentes dois modelos de questionário, a aplicar no final das respectivas unidades curriculares, de modo a obter o feedback dos alunos relativamente aos processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos docentes. O questionário escolhido pelo grupo tem a particularidade de ser apresentado numa versão para os estudantes (MISE – Estudante) e numa versão para o professor (MISE – Professor). O questionário original é da autoria de Francisco Rivas, sendo que a versão utilizada neste estudo é de Betoret & Tomás (2003). A tradução do questionário foi efectuada do castelhano para português pela co-autora desta comunicação, sendo posteriormente revista por uma docente da área científica da Língua Portuguesa. A existência de duas versões do mesmo questionário era fundamental para que cada docente pudesse vir a confrontar as respostas dos alunos com as suas próprias respostas.

O terceiro workshop teve lugar a 18 e 19 de Março de 2009 e incidiu sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Entre outros aspectos, que se prendem com questões de enquadramento teórico, cada docente apresentou ao grupo a sua metodologia de avaliação e foram analisados alguns dos exemplares de testes, trabalhos, etc., trazidos pelos diversos docentes.

Ao longo deste processo foi sendo solicitado aos docentes que elaborassem por escrito um conjunto de reflexões que se centram nos seguintes aspectos:

- I. Filosofia de docência
- II. Percurso pessoal e profissional
- III. Descrição da unidade curricular, dos conteúdos programáticos e dos seus objectivos
- IV. Descrição das actividades realizadas ao longo da unidade curricular
- V. Descrição e análise da aprendizagem dos alunos

Considerando que existia pouco tempo para se analisarem todas as mudanças que seria possível verificar e documentar, sugerimos aos participantes que este portfólio, em cada uma das suas rubricas, tivesse três “tempos”: 1) apresentação da experiência anterior à participação no projecto; 2) indicação daquilo que o docente alterou na sequência da reflexão realizada, do trabalho em conjunto e do diálogo com os colegas em momentos formais e informais; e 3) descrição e justificação das mudanças adicionais a serem efectuadas.

2.4. Resultados indicativos preliminares

Apesar de já existirem documentos produzidos pelos participantes sobre alguns destes tópicos, eles ainda não se encontram tratados de forma sistemática pelo que reservamos para um trabalho futuro a apresentação da sua análise extensiva.

Assim sendo, e não obstante não podermos ainda apresentar dados mais exaustivos, as notas de campo recolhidas até ao momento indiciam mudanças em diversas áreas associadas ao processo de ensino-aprendizagem, como sejam, por exemplo, aquelas indicadas abaixo, ilustradas, a título meramente indicativo, com extractos do discurso dos participantes, que permitem, desde já, vislumbrar o tipo de efeitos que um projecto desta natureza pode produzir:

a) A nível da planificação:

“pela primeira vez organizei a disciplina aula a aula, o que ajudou muito a estruturação da mesma, bem como a gestão do tempo...” (Docente PS);

b) No âmbito da implementação de estratégias e métodos de ensino diferentes:

“...outra coisa que fiz diferente, e isto devo-o a este projecto, foi dar a oportunidade aos alunos de serem eles a escolher e trazer para a aula um livro para apresentarem aos colegas, em vez de estar sempre centrada em mim...” (Docente CC);

c) No que se refere à avaliação da aprendizagem dos estudantes:

“...depois de ter visionado a minha aula (...) achei que deveria alterar a avaliação da disciplina e comecei a pensar, a pensar e, de repente, ‘fez-se luz!’” (Docente SF).

d) No plano da criação de comunidades de prática (aprendizagem e melhoria):

“Acho que estes encontros, para além de nos ajudarem a progredir como professores, ajudam-nos a descobrir colegas que não tínhamos descoberto antes e aprender com eles. É uma coisa interessante, sem dúvida” (Docente CC).

Parece registrar-se, assim, até ao momento, um impacto positivo deste processo, que não se reduz à situação de sala de aula. À parte a própria concepção do processo de ensino-aprendizagem, por parte dos docentes, que tem vindo a ser alterada em função das diversas experiências realizadas no âmbito do projecto, a dinâmica de grupo melhorou significativamente a relação dos membros entre si.

Uma das vantagens que consideramos existir neste último aspecto, para além do aumento da sociabilidade entre os docentes, é permitir uma maior proximidade e potenciar um trabalho colaborativo e cooperativo, que desejamos que se mantenha para além da duração formal do projecto, permitindo romper com o carácter solitário da profissão, fomentando o desenvolvimento profissional dos docentes através da colaboração entre os pares.

2.5. Problemas, constrangimentos e exigências do processo

Não obstante o impacto positivo que registamos até ao momento, identificamos igualmente alguns constrangimentos que podemos considerar serem de duas ordens.

Por um lado, aqueles relativos à gestão de tempo. Efectivamente, os docentes são profissionais bastante ocupados e a carga horária lectiva compete muitas vezes com uma maior dedicação a outras actividades que são igualmente necessárias. Apesar da participação plena do grupo em todos os momentos formais do projecto, a passagem à escrita apresenta ainda dificuldades, que se prendem com o tempo requerido e com o trabalho que ela exige. Além disso, não pode deixar de se sublinhar a exigência de tempo que decorre da dinâmica de investigação-acção, constituindo uma outra condicionante que não pode ser negligenciada.

Por outro lado, os constrangimentos derivados da ausência de formação, inclusivamente na área da prática reflexiva, que se repercute numa prática lectiva não informada pedagógica e didacticamente, tornam mais lento o progresso.

2.6. Implicações para a reorientação da estratégia de trabalho

Face às constatações indicadas e tendo em conta a estratégia de implementação do projecto, revela-se necessária uma maior dinamização do processo, de modo a apoiar melhor os docentes no desenvolvimento do mesmo, dado que se trata de um trabalho em evolução. Para esse efeito, no início do 2º semestre recorreremos às seguintes estratégias, nos planos abaixo indicados:

a) Maior estruturação e dinamização geral do processo:

Neste aspecto considerámos que o estabelecimento de datas para conclusão de partes do portfolio poderia apoiar e facilitar a organização dos docentes, dado que estes manifestam dificuldade em passar para escrito o seu processo de auto-avaliação e reflexão. Adicionalmente, perspectiva-se a realização de uma entrevista que possibilite o balanço do trabalho efectuado e que incentive ao registo escrito;

b) Maior acompanhamento individual e do grupo entre os workshops:

A este nível considerámos que este acompanhamento deveria realizar-se quer em termos presenciais, quer com recurso à plataforma Moodle, onde o espaço relativo ao projecto já existe há vários meses e onde se encontram reunidos vários recursos de apoio. Parece-nos particularmente útil a dinamização de espaços interactivos na plataforma, incentivando a troca de experiências, opiniões, informações e sugestões, bem como a partilha das dificuldades que o projecto coloque;

c) Maior interação dos participantes nos intervalos entre workshops:

Uma das grandes mais-valias do projecto é a possibilidade de se desenvolverem comunidades críticas, ou de “amigos críticos” (Day, 1992), que podem apoiar o desenvolvimento de cada docente. Neste sentido, e apesar de, desde o início do projecto, esta dinâmica ter vindo a ser promovida, ela não adquiriu a expressão que pensamos ser possível e até desejável, nomeadamente em relação com a leitura crítica das diferentes partes do portfólio. Assim sendo, e recorrendo, até, porventura, à sociometria, iremos propor a constituição de pequenos grupos, compostos por elementos coesos, respeitando as preferências dos docentes, para facilitar a troca de textos entre si e o intercâmbio de críticas construtivas e de sugestões.

Consideramos que, apesar do portfólio se centrar numa disciplina do primeiro semestre, correspondente ao momento de lançamento do projecto, este processo irá decorrer ao longo do ano, por força da reflexão e sistematização que ele exige. De resto, está prevista a apresentação formal dos portfólios em finais para Junho, ocasião para a qual se convidou uma docente de uma universidade espanhola que possui larga experiência neste tipo de trabalho.

3. Conclusão

Não obstante as dificuldades inerentes à avaliação de um processo tão complexo quanto a docência (inclusive no ensino superior), o estudo desenvolvido até ao momento permite-nos afirmar com alguma segurança que o portfólio pode constituir-se num dispositivo de avaliação formativa eficaz, conduzindo ao desenvolvimento profissional do docente.

Uma vez que, associada à construção do portfólio, para além da reflexão e auto-avaliação, matrizes fundamentais deste processo, existe uma dinâmica de trabalho colaborativo e cooperativo, os processos de co-avaliação (pelos pares) e de hetero-avaliação (pela docente doutorada), num clima de apoio e inter-ajuda, revelam-se de uma importância inegável.

Apesar da mudança que referimos ser patente, a formação na área da pedagogia e didáctica do ensino superior, ministrada ao longo dos momentos formais de encontro realizados no âmbito deste processo, parece-nos ser insuficiente, dada a ausência de uma sólida formação prévia de base. Assim sendo, assumimos que o portfólio mais do que uma alternativa a uma formação académica, deve ser encarado como uma componente dessa mesma formação e, mais do que uma componente, uma prática a ser mantida como estratégia estruturante de formação contínua ao longo da vida académica.

Por último, a objectivação e o escrutínio público, que o portfólio de docência permite, poderão contribuir para “olhar” a actividade docente com o valor científico que a investigação e a avaliação conferem.

4. Referências Bibliográficas

Aspinwall, K.; Simkins, T.; Wilkinson, J.F. & Mcauley, M.J. (2006). A utilização de critérios de sucesso. In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic. & Colaboradores. *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp.57-69). São Paulo: Artmed.

- Azevedo, A. (1999). *Docentes Universitários. O Estatuto da Carreira Docente Universitária* (2ª Ed.). Porto: Vida Económica.
- Bernstein, D; Jonson, J. & Smith, K. (2000). An examination of the implementation of peer review of teaching [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*, 83, Fall, 73-86.
- Bernstein, D.; Burnett, A.; Goodburn, A. & Savory, P. (2006). *Making teaching and learning visible*. Boston: Anker Publishing Company, Inc.
- Brinko, K. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective? [Versão electrónica]. *The Journal of higher education*, 64 (5) (Sep-Oct), 574-593.
- Betoret, F. & Tomás, A. (2003). Evaluation of the university teaching/learning process for improvement of quality in higher education [Versão electrónica]. *Assessment & evaluation in higher education*, 28 (2), 165-178.
- Braskamp, L. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*, 83, Fall, 19-33.
- Cohen, E. H. (2005). Student evaluations of course and teacher: factor analysis and SSA approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 123-136.
- Cuttance, P. (2006). O monitoramento da qualidade educacional. In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic. & Colaboradores. *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp. 21-32). São Paulo: Artmed.
- Damião, M.H. (2006). Aperfeiçoamento de competências profissionais: a importância da análise de erros no desempenho docente. In G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves, P. Valois e J. Ferreira (Eds./Orgs.). *Evaluation des compétences – Entre reconnaissance et validation des acquis de l’expérience. / Avaliação de competências – Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência. Actes du XVIIème Colloque de l’ADMEE-Europe* (Atelier 3 “Avaliação de competências”: 3.1. “Avaliação de competências no sistema educativo” – “Práticas de avaliação de competências”). Lisboa: Educa (CD Rom).
- Darling-Hammond, L. & Ascher, C. (2006). Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (35), 7-48.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Ed.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 89-104). Lisboa: Educa.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study [Versão electrónica]. *Teaching and teacher education*, 22, 1084-1093.
- Domingues, I. (2004). Qualidade nos serviços públicos – Constrangimentos e possibilidades. *Episteme*, 5 (13-14), 225-239.

- EFQM (2003a). *Introdução à excelência*. Brussels: EFQM.
- EFQM (2003b). *Os conceitos fundamentais da excelência*. Brussels: EFQM.
- Fernandes, D (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Síntese não publicada da lição a proferir no âmbito das Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora
- Fink, L. (2002). Improving the evaluation of college teaching. In K. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 46-58). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Formosinho, J. (2001). Formação docente, acção organizacional e mudança educativa – Do julgamento da formação ao julgamento da escola. In J.N.P da Silva & J. A. Pacheco (Coords.). *Actas do Seminário sobre (Re)Pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 86-90). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Jorro, A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du Portfolio. In G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Evaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes. / Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 143-151). Lisboa: Educa.
- Lemos, S. (1998). *Estatuto da Carreira Docente Universitária*. Lisboa: Vislis Editores.
- Machado, E. (1999). Avaliação do desempenho dos funcionários públicos. In J. Bilhim, J.P. Neto, J.D.M. Gonçalves & O.S. Barata (Coords.). *A gestão da produtividade na Administração Pública* (pp. 147-156). Lisboa: ISCSP/UTL.
- Martins, J.M. (1999). Um modelo para a excelência na Administração Pública. In J. Bilhim, J.P. Neto, J.D.M. Gonçalves & O.S. Barata (Coords.). *A gestão da produtividade na Administração Pública* (pp. 183-201). Lisboa: ISCSP/UTL.
- Ministério das Finanças (2004). *Avaliação do desempenho. Manual de apoio*. Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Pública.
- Montandon, C. & Gelin, D. (2003). Le dispositif d'accompagnement d'entrées dans le métier des néo-titulaires : tensions et paradoxes d'un dispositif de formation continue. In J. Ardoine & G. Berger (Eds.). *Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur* (Atelier 6). Paris : AFIRSE/UNESCO/MEN (CD Rom).

Nogueira, C. & Lamas, E. (2009). Course portfolio: A strategy for high education teacher's evaluation and professional development. In L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer & I Candel Torres (Eds.). *INTED2009 Proceedings CD* (pp. 25-32). Valência (Espanha): International Association of Technology, Education and Development.

Nunes, P. (1999). Sentido e alcance dos normativos legais sobre a avaliação do desempenho como indicador de gestão. In J. Bilhim, J.P. Neto, Gonçalves, J.D.M. & Barata, O.S. (Coords.). *A gestão da produtividade na Administração Pública* (pp. 95-123). Lisboa: ISCSP/UTL.

Ory, J. (2000). Teaching evaluation: past, present and future [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*, 83, Fall, 13-18.

Nogueira, C. & Lamas, E. (2009). *Course portfolio: A strategy for high education teachers' evaluation and professional development*.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: ME/DGRHE (policopiado)

Rodrigues, P. (2006). Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie – 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 193-201). Paris: L'Harmattan.

Rodrigues, P. & Peralta, M.H. (2006). Programas comunitários de intercâmbio universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes. / Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 229-254). Lisboa: Educa.

Rueda, M. (2003). Les questionnaires d'opinion appliqués aux étudiants comme moyen d'évaluation de l'enseignement. In J. Ardoino & G. Berger (Eds.). *Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur* (Atelier 6). Paris : AFIRSE/UNESCO/MEN (CD Rom).

Santiago, R.A. (1998). O conceito de qualidade no ensino superior. In INA. *Avaliação na Administração Pública* (pp.355-379). Lisboa: INA.

Sarrico, C.S. (2003). Avaliação institucional das universidades – A avaliação esquecida? In INA, *1º Congresso Nacional da Administração Pública – Os vectores da mudança* (pp. 509-522). Oeiras: INA.

Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use [Versão electrónica]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (6), December, 625-648.

Tucker, P.D. & Stronge, J.H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Asa.

Unidade de Educação Adicional (2006). Melhorias contínuas e padrões de qualidade. In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic. & Colaboradores. *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp. 43-55). São Paulo: Artmed.

Zabalza, M. (2007). *Pedagogia no ensino superior: dar visibilidade às práticas docentes*. Comunicação proferida na FPCE-UL em 26 de Abril de 2007.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.