

O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente

Imagens, concepções e representações dos professores

MÁRIO CARLOS RODRIGUES

Escola Secundária Quinta das Palmeiras/Centro Tecnológico em Educação – Covilhã (Portugal)

MARIA LUÍSA BRANCO

Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Instituto de Filosofia Prática (Portugal)

1. Introdução e Problemática

1.1 O conceito de portefólio

O conceito de portefólio surgiu associado a actividades profissionais ligadas ao grafismo e à imagem (arquitectura, fotografia, pintura, entre outros). Do domínio de utilização no campo profissional e com objectivos essencialmente de registo e apresentação de trabalhos, o portefólio foi sendo adaptado a outras áreas de intervenção, alargando-se 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 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).

Em Portugal, a utilização do portefólio na educação tem-se evidenciado no 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 relativamente recente nas ciências da educação sendo experienciado fundamentalmente como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, como estratégia de formação, no nível da formação inicial de professores. É neste contexto restrito, ou seja, na sua aplicação no âmbito da formação inicial de professores, que Bernardes e Miranda (2003) e Ceia (2002) dão a sua noção de portefólio. Bernardes e Miranda (2003) definem portefólio como um

utensílio que serve, antes de mais nada, 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).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

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 e Saraiva e Ponte, 2003), o portefólio é assumido como um instrumento que auxilia, organiza e orienta a acção do professor em sala de aula.

Sá-Chaves (2007) destaca, ainda, como importância do uso do portefólio na formação de professores, a “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” (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 de capacidades e saberes, de valorização das estratégias, actividades e projectos desenvolvidos, e da (auto)avaliação efectuada.

Os portefólios ancoram-se numa abordagem do tipo biográfico, pressupondo a recolha e registo selectivo de produtos que têm 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 de 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 descurar 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, a criação de 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 com o segundo, 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 enfoque esporádico do dossier por oposição ao enfoque continuado do portefólio; o enfoque descritivo do dossier em oposição ao enfoque reflexivo do portefólio e o enfoque selectivo do dossier em oposição ao enfoque compreensivo do portefólio.

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?.

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).

1.2 O portefólio, enquanto instrumento de (auto)avaliação docente

O portefólio, enquanto instrumento de avaliação docente, surgiu, em Portugal, no contexto da aplicação do modelo de avaliação de professores portugueses criado pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulamentava o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, no contexto do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente). O portefólio era considerado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (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.

A aplicação deste modelo de avaliação docente, bem como o próprio Estatuto da Carreira Docente, foram alvo de uma forte contestação por parte dos professores, acabando por ser substituídos pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, e pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, respectivamente, novo Estatuto da Carreira Docente e novo Modelo de Avaliação Docente. Neste modelo de avaliação docente, o conceito de portefólio é abandonado, sendo substituído pela figura de um Relatório de Auto-Avaliação, onde deverá constar um conjunto de evidências sobre o desempenho do professor e respectiva apreciação.

Tendo em conta este desenvolvimento, começaremos nesta secção por discutir, em primeiro lugar, as potencialidades do portefólio, enquanto instrumento de avaliação do serviço docente. Passaremos depois à análise das mesmas, como instrumento de auto-avaliação e de regulação, considerando que a alteração referida não inviabiliza o recurso ao portefólio, enquanto suporte importante para a elaboração do referido relatório.

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 de 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. As potencialidades do portefólio, como instrumento de avaliação, residem no facto de permitir reunir num só lugar um conjunto de evidências que podem comprovar quer as competências, quer o desempenho, quer a eficácia do professor, espelhando todo o seu percurso pessoal e profissional.

Considerando que a avaliação é subjectiva, por natureza, e que, por maior rigor e objectividade que se queira dar aos instrumentos de avaliação, a subjectividade inerente à interpretação dos dados recolhidos está inevitavelmente omnipresente, a avaliação de um portefólio requer a consciência do seu carácter único. Essa unicidade traduz-se nas vivências nele descritas e reflectidas, tendo por base as referências do seu autor, embora tenha de se respeitar as indicações dos normativos e das estruturas da escola.

Assim, para que se possa reduzir a subjectividade, na avaliação por portefólio é fundamental definir previamente os objectivos da sua construção. 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 (suporte, aspecto gráfico, escrita); a organização e a 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 qual 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, 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.

Para além da avaliação do desempenho, 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 (Grilo, 2000; Grilo e Machado, 2005).

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. O portefólio deve constituir o resultado de um trabalho contínuo de elaboração e reelaboração na acção e na partilha, recolhendo outras formas de ver e de interpretar.

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.

1.3 Objectivo e questões de investigação

O objectivo central deste estudo é indagar sobre a pertinência da utilização do portefólio como potencial instrumento de (auto)avaliação docente. Algumas questões emergem: Que representações têm os professores deste 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? Este estudo procurará elementos de resposta a estas questões.

2. Metodologia

2.1 Sujeitos e contexto do estudo

Procurando investigar as representações dos professores acerca do portefólio, enquanto instrumento de (auto)avaliação docente, conduzimos oito entrevistas *semi-estruturadas* a professores que, no ano lectivo 2008/2009, exerciam funções docentes numa escola pública portuguesa onde se lecciona o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Estes docentes 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.

2.2 Instrumentos

Optámos por fazer um estudo exploratório de tipo qualitativo, recorrendo à entrevista semi-estruturada, como instrumento de recolha de dados. Esta pareceu ser a técnica mais adequada, já que se pretendia aceder à perspectiva dos entrevistados, dotando simultaneamente o entrevistador de um grau de liberdade na exploração das questões. Para o efeito foi previamente preparado um guião que serviu de eixo orientador para o desenvolvimento das entrevistas, tendo em conta os objectivos traçados para a investigação. O guião da entrevista foi construído em torno de três grandes itens: I - *O portefólio*; II - *O portefólio de serviço docente*; III - *O portefólio e a avaliação docente*

As entrevistas tiveram uma duração média de 25 minutos. Foi feita a transcrição literal dos registos áudio das entrevistas realizadas, respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral. Após a transcrição das entrevistas, a mesma foi facultada a cada entrevistado para que fosse analisada a conformidade das respostas.

2.3 Análise dos dados

Para tratar a informação recolhida nas entrevistas, recorreremos a uma análise de conteúdo, combinando procedimentos dedutivos e indutivos (Mayring, 2000). A elaboração da grelha de categorização teve assim em conta os objectivos da investigação, os itens e as questões da entrevista, mas também a imersão na leitura dos dados recolhidos. Efectivamente, 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).

Revelou-se 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*, foi subdividida em três subcategorias: *Noção*, *Experimentação* e *Inovação*. A segunda categoria – *O portefólio de serviço docente* foi subdividida em seis subcategorias: *Estrutura*, *Suporte ideal*, *Portefólio vs Dossier/Arquivo*, *Reflexividade*, *Partilha* e *Dinamismo*. A terceira categoria – *O portefólio e a avaliação docente* foi subdividida em quatro subcategorias: *Pertinência*, *Reservas*, *Portefólio vs trabalho colaborativo* e *Auto-avaliação*.

3. Resultados

Passamos imediatamente à apresentação dos resultados, que será feita segundo as categorias de análise enunciadas.

3.1 O portefólio

A quase totalidade dos professores entrevistados entende o portefólio como um produto que consubstancia uma prática, permitindo demonstrar o trabalho desenvolvido e evidenciando um determinado percurso, podendo ainda ser útil na perspectiva de compilação de documentos.

A maioria dos entrevistados referiu ter alguma experiência na sua utilização com alunos, embora alguns tenham a noção de que o instrumento que trabalharam com os alunos possa não corresponder exactamente àquilo que se considera ser um verdadeiro portefólio. Para a generalidade dos docentes, a organização de um portefólio profissional não consiste propriamente numa inovação. Isto, tendo em conta que na sua actividade já revelam uma preocupação organizativa que os leva a reunir um conjunto de evidências da sua prática, expressando alguns a preocupação de reflectir sobre as mesmas.

3.2 O portefólio de serviço docente

Relativamente à estrutura do portefólio de serviço docente, os entrevistados referiram um conjunto vasto de elementos, entre os quais se destacam: 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. Salientaram, ainda, a importância de uma organização coerente

destes elementos. No que respeita aos suportes possíveis, as opiniões divergem no suporte escolhido, em função principalmente da formação de cada um e da maior ou menos resistência à alteração de hábitos e à inovação, e do maior ou menor à-vontade na utilização das tecnologias digitais.

Um aspecto que emergiu no decorrer de algumas entrevistas foi a utilização indiscriminada dos termos dossier/arquivo e portefólio. Percebeu-se que, para alguns dos entrevistados, a fronteira entre esses dois conceitos não está bem definida, embora haja a consciência de que não se trata exactamente da mesma coisa.

Todos os professores entrevistados 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 auto-regulação. A reflexão é considerada em momentos diferentes, havendo quem a ela se refira numa perspectiva posterior à acção e quem a considere como coexistindo com a própria acção. Sobre a importância atribuída à possibilidade de partilha do portefólio, as opiniões convergem na importância desta na prática docente. Contudo, nem todos consideram a possibilidade de partilha do portefólio, pelo menos no seu todo. A maioria refere-se à possibilidade de partilha de materiais e instrumentos assim como à pertinência de se elaborar uma reflexão conjunta sobre os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

Todos os entrevistados concordaram, ainda, no entendimento do portefólio como algo dinâmico. Esta é uma característica que reconhecem como inerente ao próprio portefólio, e que um dos entrevistados salienta como uma consequência directa da prática reflexiva que ele possibilita.

3.3 O portefólio e a avaliação docente

Sobre a pertinência da utilização do portefólio como instrumento de avaliação do desempenho docente, as posições apresentadas são notoriamente divergentes. Se há aqueles que o consideram como um instrumento importante, outros questionam a sua pertinência no nível de uma avaliação do desempenho, salientando sim a importância no nível da auto-avaliação, pela possibilidade de auto-reflexão que permite.

Relacionadas com este aspecto, surgem as reservas à utilização do portefólio na avaliação do desempenho docente. Entre estas, destacam-se, na opinião de alguns dos professores entrevistados, o facto de este poder não reflectir adequadamente aquele desempenho, ou porque foi construído tendo em conta a avaliação ou dadas as limitações do autor na sua elaboração (facilidade de utilização de meios informáticos, registo dos trabalhos realizados, etc).

Relativamente à compatibilidade da prática do trabalho colaborativo com a avaliação docente feita a partir do portefólio, as opiniões dividem-se. Reconhecendo todos os entrevistados a importância do trabalho colaborativo, alguns consideram-no compatível com a utilização do portefólio, desde que garantida a honestidade intelectual que preserve a não utilização de forma indevida de conteúdos produzidos por outros. Para outros, pelo contrário, o recurso ao portefólio como instrumento de avaliação corre o risco de conduzir a um individualismo profissional.

Sobre a importância do portefólio como instrumento de auto-avaliação, pelo contrário, verifica-se uma convergência de opiniões. Todos os entrevistados realçaram o seu papel no aperfeiçoamento contínuo e no propiciar de uma reflexão/balanço acerca do trabalho desenvolvido.

4. Discussão/Conclusão

A partir dos resultados obtidos, é possível concluir que a maioria dos professores tem uma noção do que consiste um portefólio, não encarando a organização de um portefólio profissional como uma situação nova. Efectivamente, na sua prática, revelam uma preocupação organizativa que os leva a reunir evidências. Contudo, não aparece como muito clara a distinção entre dossier e portefólio. Nas palavras de um dos entrevistados:

(...) para mim o portefólio será, isto encarado numa perspectiva de docente, será uma sequência muito lógica e muito ligada aos meus dossiers de trabalho (...). Se calhar, pressupõe-se que, neste 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 perspectiva auto-avaliativa relativamente ao nosso trabalho (S7)

Esta confusão prende-se à concepção evidenciada pela maioria dos entrevistados acerca do portefólio mais como um produto, uma demonstração do trabalho desenvolvido mediante uma compilação de trabalhos. A este respeito, cabe lembrar que Sá-Chaves (2007) considera a visão do portefólio unicamente como produto, como uma visão redutora, já que o portefólio subentende a fusão do processo e do produto. Enquanto processo, assume uma função de auto-avaliação e auto-regulação e, enquanto produto, assume uma função de certificação, tornando explícitas as práticas e as competências para os sujeitos e para os outros.

A corroborar a ideia de que todos os entrevistados possuem uma representação do portefólio de serviço docente, verifica-se uma notável convergência na listagem dos elementos a integrar na estrutura do portefólio e a referência a uma certa flexibilidade na inclusão de alguns deles em função das opções pessoais, bem como a importância de uma organização coerente. Esta opinião vai ao encontro da ideia expressa por 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).

Alguns dos entrevistados reconhecem as mais-valias de um portefólio digital, atendendo aos novos recursos disponíveis no nível das tecnologias de informação e comunicação. Para outros, contudo, a melhor opção será dar total liberdade ao professor para apresentar o formato que preferir, em função dos seus interesses e aptidões, salvaguardando-se 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).

A pertinência da utilização do portefólio como instrumento de avaliação do desempenho docente não é consensual. Comum a quem defende ou rejeita essa pertinência, surge o facto de serem apresentadas 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 e a resistência à mudança poderão explicar a insegurança em torno da utilização do portefólio na avaliação docente (e justificar em parte a alteração preconizada pelo Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de Junho, que regulamenta o actual Modelo da Avaliação Docente). Estas reservas apontam para a necessidade de que, por um lado, o portefólio não deve constituir o único elemento de avaliação e, por outro, para a definição de critérios objectivos de avaliação do mesmo. 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.

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 a avaliação por 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

Apesar das reservas apresentadas à utilização do portefólio como instrumento de avaliação do serviço docente, os professores entrevistados são unânimes em reconhecer a importância da reflexão na actividade docente, constituindo o portefólio um instrumento de apoio a essa reflexão, entendida como um meio de questionamento permanente da prática, conducente a uma melhoria da mesma. Como refere um dos sujeitos entrevistados: "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). Esta concepção vai ao encontro do defendido por Sá-Chaves (2007), para quem o portefólio, na sua vertente reflexiva, vem criar espaço para um 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 (1996), traduzindo-se essa reflexão numa forma pessoal de entender a prática e de a transformar.

Os professores reconhecem, ainda, a importância da partilha na actividade docente, estando cientes das vantagens dessa partilha. A maioria refere-se à partilha do portefólio entre os seus pares, nomeadamente no nível dos materiais e dos instrumentos neles incluídos, embora também seja referenciada a pertinência de uma reflexão conjunta acerca dos instrumentos utilizados e dos resultados obtidos (Sá-Chaves, 1998, referida por Bernardes e Miranda, 2003). A este propósito, Grilo (2002) salienta 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).

A partir deste estudo podemos pois concluir que, para os professores entrevistados, a ideia de um portefólio de serviço docente não é nova embora não esteja completamente clarificada e corresponda a uma prática que ainda não está cimentada. Defendendo o exercício de uma profissionalidade reflexiva, os

entrevistados realçam, contudo, a importância conferida ao portefólio, enquanto instrumento de auto-avaliação e auto-regulação, logo, de formação, numa perspectiva de balanço e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido. São ainda reconhecidas as suas potencialidades em termos de trabalho colaborativo. Deste estudo, de carácter exploratório, e cujas conclusões não podem ser generalizadas fica, no entanto, a ideia da pertinência de se aprofundar a prática da utilização do portefólio como instrumento de auto-avaliação e formação docentes, nomeadamente no nível da formação inicial e contínua de professores.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- ALARCÃO, I (1996). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores", em I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- BERNARDES, C. e MIRANDA, F. B. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- CANAVARRO, A. P., MARTINS, C. e ROCHA, I. (2007). *Avaliação na formação de professores. Alguns pontos para discussão*, Disponível em: <http://www.esev.ipv.pt/eiem2007/index_ficheiros/GD%20%20Professores.doc> [Consulta Dez. 2008]
- CCAP, CONSELHO CIENTÍFICO PARA A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_2-2008.pdf> [Consulta Dez. 2008]
- CEIA, C. (2002). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: Um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/portafolio.pdf>> [Consulta Dez. 2008]
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- 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*. Dissertação de Mestrado, 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", em I. Sá-Chaves (org.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.
- MAYRING, P. (2000). "Qualitative content analysis". *Forum : Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva - Portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- 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.
- SARAIVA, M., e PONTE, J. P. (2003). *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. *Quadrante*, 12(2), 25-52.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.