



**Universidade de  
Aveiro**

**Ano 2012**

Departamento de Educação

**Paula Raquel Figueiredo  
Costa**

**Portfolio e Avaliação do Desempenho Docente**



**Universidade de** Departamento de Educação  
**Aveiro**

**Ano 2012**

**Paula Raquel Figueiredo  
Costa**

**Portfolio e Avaliação do Desempenho Docente**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Avaliação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

**o júri**  
presidente

**Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
professora catedrática da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão**  
professora associada com agregação convidada da Faculdade de  
Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

**Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

Este trabalho só foi possível com o suporte e a dedicação da minha família, do meu orientador e dos meus colegas e amigos. A todos, muito obrigada!

Ao Professor Doutor Alexandre Ventura, porque acreditou em mim e me orientou com a “autoridade” do saber, da competência e do rigor. Bem-haja!

Aos meus colegas, pelas palavras de encorajamento e estímulo, especialmente da Ana, companheira nesta aventura.

À minha família, que com compreensão e paciência soube estar nas minhas “ausências”.

À minha mãe, parceira incondicional neste, e em todos os outros desafios.

**palavras-chave**

Portfólio Docente, Avaliação de Professores, Desenvolvimento Profissional

**Resumo**

Este estudo perspectiva o desenvolvimento do portfólio docente enquanto estratégia avaliativa (formativa e sumativa), no âmbito da avaliação do desempenho docente (ADD).

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido segundo uma metodologia de natureza mista na medida em que recorreu a abordagens qualitativas e quantitativas para recolha, tratamento e análise de dados.

Através de um inquérito por questionário recolheram-se opiniões de professores que desenvolveram um portfólio enquanto instrumento avaliativo do seu desempenho.

Os resultados obtidos são consistentes com a literatura: o inconveniente mais apontado foi a falta de tempo e os benefícios mais referidos apontam o portfólio como (i) instrumento promotor de competências organizativas e (ii) capaz de salientar a importância da reflexão sobre as práticas e a importância da planificação da ação educativa.

Constatou-se, ainda, que os professores não pretendem dar continuidade a esta estratégia no âmbito do seu desenvolvimento profissional. Admitem, contudo, partilhá-lo com os seus pares.

**keywords**

Teacher' Portfolio, Teacher Evaluation, Professional Development

**Abstract**

This study considers the use of teachers' portfolio as an evaluation strategy of Teachers Evaluation.

Through a questionnaire survey we collected opinions of teachers who have used a portfolio as an instrument of their performance evaluation,

The study used a mixed methodology, relying on qualitative and quantitative approaches for collecting, processing and analyzing data.

The results are consistent with the literature: the most relevant inconvenient was the lack of time and the most referred benefits identify to the portfolio as (i) an instrument to promote organizational skills and (ii) the ability to highlight the importance of reflection on practice and planning of educational action.

It was observed that teachers do not intend to continue using this strategy as part of their professional development. They admit, however, share it with their peers.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	4
<b>Parte 1 – Fundamentação Teórico-Concetual .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – O PORTFOLIO DOCENTE.....</b>	<b>9</b>
1.1. Conceito e historicidade.....	10
1.2. O portfolio docente e a nova profissionalidade.....	13
1.3. A reflexão enquanto componente-chave no processo de construção do portfolio .....	18
1.4. Contextos de construção de portfolios e suas finalidades .....	30
1.4.1. Portfolio formativo vs Portfolio avaliativo: tensões e conflitos.....	34
1.6. Fontes teóricas que convergem para o uso do Portfolio.....	37
1.7. O e-portfolio .....	40
1.7.2. Conceção e implementação de e-portfolios .....	42
1.7.3. Estrutura e modelos de e-portfolios .....	44
1.7.4. Alcances e restrições dos e-portfolios.....	46
<b>CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD) .....</b>	<b>54</b>
2.1. Modelos de ADD: tendências internacionais .....	55
2.2. O contexto português .....	57
2.3. A avaliação do desempenho docente: pressupostos e finalidades.....	58
2.4. O insucesso da ADD e o MET Project.....	60
2.5. Questões processuais e metodológicas.....	63
2.5.1 A avaliação que os alunos fazem dos professores.....	63
2.5.2. Os resultados académicos dos alunos.....	64
2.5.3. A avaliação entre pares .....	64
2.5.4. A auto-avaliação.....	66
2.6. O portfolio como instrumento de avaliação (alternativo) da ADD .....	68
<b>Parte II – Estudo Empírico.....</b>	<b>72</b>
<b>Capítulo III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
3.1. Plano de investigação .....	74
3.2. Questões investigativas .....	77
3.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	77
3.4. A amostra .....	80

<b>CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	82
4.1. Considerações introdutórias referentes à apresentação e análise dos dados .....	83
4.2. Caracterização dos respondentes .....	84
4.3. Questões Investigativas .....	87
4.3.2. Que questões levantam os professores no processo de construção do Portfolio, em termos de inconvenientes e benefícios? .....	94
4.3.3. Existe tensão face às duas funções avaliativas (formativa e sumativa) que desempenham os portfolios no âmbito da ADD ? .....	99
4.3.4. Os professores com experiência na construção de Portfolios estão mais recetivos a esta abordagem? .....	105
4.3.5. Os professores que elaboraram um Portfolio no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem? .....	107
4.3.6. Que sugestões dão os professores para que o Portfolio, no âmbito da ADD, evidencie adequadamente as suas competências? .....	108
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
5.1 Principais conclusões do estudo .....	113
5.2. Considerações adicionais .....	114

## Índice de Anexos

Anexo I – Guião de Portfolio .....	129
Anexo I – Questionário .....	132

## Índice de Tabelas

<i>Table 1 - O que é um portfolio docente? Perspetivas de diferentes autores.</i> .....	11
<i>Table 2 – Orientações para a análise de reflexões</i> .....	27
<i>Table 3 – Exemplos de evidências</i> .....	31
<i>Table 4 - Diferentes tipos de portfolio</i> .....	32
<i>Table 5 - Estrutura de e-portfolios</i> .....	44
<i>Table 6 - Critérios de avaliação do portfolio docente.</i> .....	69
<i>Table 7 - Itens do questionário</i> .....	79
<i>Table 8 - Valores do desvio padrão relativamente ao sexo</i> .....	84
<i>Table 9 - O portfolio docente</i> .....	87
<i>Table 10 - Decorrente da construção do Portfolio, o conhecimento que adquiri</i> .....	89
<i>Table 11 - No processo de construção do Portfolio</i> .....	90
<i>Table 12 - O meu Portfolio</i> .....	92
<i>Table 13 - Com o processo de construção do portfolio</i> .....	94
<i>Table 14 - No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos</i> .....	95
<i>Table 15 - Durante o processo de construção do Portfolio dispus de</i> .....	97

Table 16 - O processo de construção do Portfolio foi.....	98
Table 17 - Como avalia o Portfolio face a outras estratégias? .....	99
Table 18 - Como avalia o Portfolio face a outras estratégias? .....	100
Table 19 - A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi / A minha satisfação com este processo foi:.....	101
Table 20 – A minha satisfação com o Portfolio enquanto produto e processo. ....	101
Table 21 - Relações entre a questão 9 e a questão 13:.....	103
Table 22 -Relação entre a questão 17 com as questões 18 e 19 .....	104
Table 23 - Relação entre a questão 17 com as questões 1 e 2.....	106
Table 24 -Tenciono usar o meu Portfolio .....	107
Table 25 – Sugestões dos professores para que o Portfolio constitua um bom indicador das suas evidencie adequadamente as suas competências.....	109
Table 26 - Opiniões dos professores sobre o esforço e o tempo investidos no processo de construção do seu Portfolio. ....	110

## Índice de Figuras

Fig. 1- Níveis de Reflexão .....	23
Fig. 2- Ciclo de Reflexão.....	25

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Caraterização dos respondentes quanto ao sexo .....	84
Gráfico 2 – Histograma (Idade) .....	85
Gráfico 3 – Diagrama (Idade) .....	85
Gráfico 4 – Caraterização dos respondentes quanto à situação profissional.....	85
Gráfico 5 – Histograma (tempo de serviço).....	86
Gráfico 6 – Diagrama (tempo de serviço) .....	86
Gráfico 7 – Caraterização dos respondentes quanto às habilitações académicas.....	86
Gráfico 8 – O Portfolio docente.....	87
Gráfico 9 – Decorrente da construção do Portfolio adquiri.....	90
Gráfico 10 – No processo de construção do Portfolio .....	90
Gráfico 11 – O meu Portfolio ... ..	92
Gráfico 12 – Com o processo de construção do Portfolio .....	94
Gráfico 13 – No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos .....	96
Gráfico 14 – Durante a construção do Portfolio dispus .....	97
Gráfico 15 – No processo de construção do Portfolio foi ... ..	98
Gráfico 16 – Histograma (Como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas?).....	100
Gráfico 17 – Histograma (A minha satisfação com o Portfolio foi ...)	102
Gráfico 18 – Histograma ( A minha satisfação com este processo foi ...)	102
Gráfico 19 – Tenciono usar o Portfolio .....	107

## INTRODUÇÃO

A importância crescente que se vem dando à avaliação através do uso do portfólio no campo educacional responde a várias situações. É inegável que existe uma visão crítica em torno dos métodos e instrumentos de avaliação comumente empregues. A maior parte das avaliações são centradas em provas que permitem explorar, basicamente, o conhecimento declarativo de uma pessoa.

As escalas de opiniões e instrumentos de auto-avaliação possibilitam identificar o que as pessoas crêem, ou dizem que sabem e fazem elas mesmo ou os outros, mas não apresentam evidências irrefutáveis do desempenho real numa tarefa ou determinado problema. Estas abordagens são insuficientes para avaliar as práticas docentes e o próprio ensino e não respondem ao que é atualmente oferecido por outros instrumentos de avaliação alternativos como o portfólio (Arceo e Rendón, 2010).

Neste âmbito, o portfólio docente emerge como um instrumento avaliativo alternativo, ou em complemento com as tradicionais abordagens, porque permite compreender como ocorre o desempenho de uma pessoa numa determinada situação, ou contexto, e seguir o processo de aquisição e perfeccionismo de determinados saberes ou formas de atuação, vinculados às práticas sociais e profissionais que têm um alto nível de complexidade e relevância.

Vários modelos de avaliação docente, um pouco por todo o mundo, adotam a estratégia portfólio com vista a implementarem e desenvolverem sistemas avaliativos mais reflexivos e sustentados em evidências. O portfólio assume-se, neste sentido, como um instrumento de excelência, porque a sua autenticidade permite que se identifiquem os aspetos menos positivos do processo de ensino e de aprendizagem e se definam as respostas adequadas com vista a melhorar as práticas dos professores e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino.

Por mais que os *programas* (currículos) sejam bem construídos, estes só serão eficazes se forem implementados por professores, também eles eficazes (Stronge, 2010: 25). Sabe-se que os professores não são todos iguais no que respeita ao seu desempenho e, como tal, há que identificar os padrões das práticas de ensino bem sucedidas, bem como os professores com

fraco desempenho, para que em função disso se tomem decisões importantes que, defendem alguns, podem passar até pelo afastamento de profissionais que não alcancem padrões profissionais básicos (Ingvarson, 2010).

É preciso, então, que as decisões decorrentes da avaliação docente (decisões salariais, nomeações, certificação, entre outras) se sustentem em informações credíveis que, por sua vez, só podem ser recolhidos através de instrumentos também eles credíveis. Estudos recentes levados a cabo na Universidade de Harvard no âmbito do MET Project, com vista a aferirem instrumentos de avaliação que sustentem sistemas de avaliação de professores mais eficazes, apontam para a utilização de múltiplas fontes de recolha de informação, não só porque reduz o risco de equívocos, mas, e sobretudo, porque cria oportunidades para detetarem manipulações (Kane, 2012).

No mesmo sentido, Stronge (2010: 35) diz-nos que *uma das características importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside na utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho*. O portfolio docente, neste âmbito, tem assumido um papel importante enquanto fonte para se obterem evidências acerca do desempenho de um professor que outras fontes não disponibilizam (Wolf, 2006 cit. por Stronge, 2010).

O objectivo desta investigação visa, a partir dos pontos de vista de professores, estudar a relevância do portfolio enquanto instrumento avaliativo no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

Tal como referem Beijaard e Verloop (1996), o conhecimento das crenças dos professores é considerado um aspeto crucial para se melhorarem as suas práticas. Daí, ser assumido que a avaliação dos professores deve ter em conta as suas crenças e as suas práticas. Como tal, são pertinentes investigações neste âmbito com vista ao aprofundamento de conhecimentos que ajudem a compreender estas relações e perceber-se o que pode, ou não, ser objeto de avaliação e, por conseguinte, melhorar o processo de avaliação do portfolio.

Para melhor operacionalizar a investigação definimos, com base na revisão da literatura que empreendemos, as seguintes questões investigativas :

- i. O que perspectivam os professores face ao Portfolio enquanto estratégia capaz de desenvolver competências reflexivas e aferir competências profissionais?
- ii. Que questões levantam os professores no processo de construção do Portfolio, em

termos de benefícios e inconvenientes?

- iii. Existe tensão face às duas funções avaliativas, formativa e sumativa, do Portfolio?
- iv. Os professores com experiência na construção e desenvolvimento de portfolios estão mais recetivos a esta abordagem?
- v. Os professores que desenvolveram o Portfolio no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem?
- vi. Que sugestões dão os professores para que o Portfolio, no âmbito da ADD, evidencie adequadamente as suas competências?

Trabalhou-se, ainda, no sentido de atingir o seguinte objetivo: identificar aspetos essenciais (critérios de sucesso) a ter em consideração aquando da conceção e implementação de portfolios no âmbito da ADD.

A primeira parte, que designamos de Fundamentação Teórico-Conceptual, inclui o capítulo I – *O Portfolio Docente* e o capítulo II – *A Avaliação de Desempenho Docente (ADD)*. A segunda parte, que denominamos de Estudo Empírico, inclui três capítulos: o capítulo III – *Metodologia de Investigação*, o capítulo IV – *Análise e discussão dos dados* e, por último, o capítulo IV – *Considerações finais*.

Desta feita, no capítulo I – *O Portfolio Docente* – apresentam-se os significados que subjazem ao conceito de portfolio docente e os autores que o sustentam como instrumento/estratégia avaliativa, no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assim como as fontes teóricas que convergem para o seu uso.

Com vista a perspetivar-se o poder do portfolio enquanto ferramenta de e para a aprendizagem e desenvolvimento, foi fundamental perceber-se os fundamentos teóricos e filosóficos que o sustentam. Daí, que são também referidas investigações que dão conta das potencialidades do portfolio no âmbito educativo, assim como uma série de críticas e preocupações no que toca ao seu emprego como instrumento estandardizado em grande escala e às múltiplas funções que visa desempenhar.

No capítulo II – *A Avaliação de Desempenho Docente e o Portfolio* – apresenta-se, de forma sucinta, alguns modelos de ADD paradigmáticos e o contexto português, os pressupostos que subjazem aos modelos de ADD e as suas finalidades, bem como algumas questões processuais e metodologias inerentes ao processo. Pela importância que encerra o MET Project no âmbito da avaliação dos professores, apresentamos as linhas gerais

orientadoras.

No Capítulo III – *Metodologia de Investigação* – descrevem-se as opções metodológicas e o posicionamento paradigmático da investigação, explicitando-se os procedimentos concretos de recolha e análise de dados que foram empreendidos.

No Capítulo IV – *Análise e discussão dos dados* – apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos.

Concluimos este trabalho com o capítulo V – *Considerações finais* –, que precedem a bibliografia e a legislação consultada. Desta feita, apresentam-se as principais ilações extraídas procurando-se responder às questões que nortearam o estudo e que constituíram o fio orientador da investigação desenvolvida.

## **Parte 1 – Fundamentação Teórico-Conceptual**

## **CAPÍTULO I – O PORTFOLIO DOCENTE**

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura que serviu de suporte ao desenvolvimento do presente estudo. A metodologia empregue na recolha de dados baseou-se, sobretudo, na pesquisa on-line de artigos de revisão publicados na última década.

Inicia-se o capítulo com uma análise geral sobre o conceito de portfolio e sua evolução, com enfoque no âmbito educacional. De seguida, perspectiva-se o portfolio enquanto reflexo de uma nova profissionalidade e estratégia avaliativa no desenvolvimento profissional. Estuda-se, ainda, a reflexão enquanto componente-chave no processo de construção do portfolio, apontando-se algumas estratégias promotoras desta capacidade. Analisa-se os contextos de construção dos portfolios, as suas finalidades e as fontes teóricas que convergem para o seu uso.

Por último, aborda-se a revisão de literatura que se considerou relevante para a aplicação dos e-portfolios no âmbito educacional. Considera-se, primeiramente, o conceito de e-portefólio. Seguidamente, apontam-se as etapas de conceção e desenvolvimento dos e-portfolios, referem-se diferentes modelos e destacam-se as principais tecnologias de suporte à sua implementação. Finaliza-se este capítulo apontando o que a literatura refere como alcances e restrições do portfolio.

### ***1.1. Conceito e historicidade***

O termo *portfolio* deriva de coleções ou coletâneas que integravam os trabalhos mais representativos realizados no âmbito de uma profissão e com os quais se pretendia demonstrar a qualidade do criador. Nesse sentido, é difícil estabelecer uma data, um autor, um paradigma específico que o identifique como estratégia de valorização de uma pessoa relativamente às competências que desenvolveu e domina num determinado âmbito (Arceo e Rendón, 2010; Montgomery e Wiley, 2008).

Os *portfolios* têm sido usados com múltiplas funções, nos mais diversos contextos, e desde há bastante tempo, por isso o seu conceito é algo confuso. Tradicionalmente, serviam para mostrar o trabalho produzido por um indivíduo; nas artes, criavam-se *portfolios* contendo os trabalhos mais significativos por forma a demonstrar conhecimentos, capacidades e projetos desenvolvidos pelo seu autor, neste caso, o artista; do mesmo modo que escritores de todas as áreas da literatura colecionavam exemplos dos seus melhores trabalhos e refletiam sobre a sua escolha, fundamentando-a. Na medicina, era utilizado como um instrumento útil para coligir ‘casos’ de pacientes e classificá-los (Arceo e Rendón, 2010; Espinosa e Vera, 2008).

Muito embora os *portfolios* de aprendizagem elaborados pelos estudantes terem sido introduzidos por Celestine Freinet já nos finais dos anos vinte (Kalz, 2005, cit. por Arceo e Rendón, 2010), é nos anos oitenta que se assiste ao seu reaparecimento no ensino (Amaral, 2011; Lyons, 1998, cit. por Kocoglu, 2008). Esta utilização tardia, relativamente a outras áreas, pode ter originado o surgimento de vários entendimentos (significados) sobre o termo *portfolio*, e o modo como evoluiu possa estar relacionado com os diferentes propósitos que lhe eram conferidos e os contextos onde era desenvolvido. *Porém, a sua construção entre professores partilha de algumas características dos portfolios desenvolvidos nas áreas profissionais consideradas pioneiras na aplicação desta estratégia para credenciar os candidatos a possíveis empregos* (Amaral, 2011: 94).

No âmbito universitário, a difusão do *portfolio* também remonta à década de oitenta, quando a Associação Canadense de Professores Universitários promove o seu uso para fins avaliativos, como metodologia alternativa àquelas de cariz puramente quantitativas. A partir daí, esta associação e sua homóloga australiana convertem-se em pioneiras no emprego dos *portfolios* como mecanismos de acreditação e de contratação de professores (Barragán, 2005).

Na literatura vigente encontram-se diversas definições e termos usados relativos ao

portfolio concebido e desenvolvido por professores – portfolio docente, portfolio do professor, portfolio de ensino, entre outros –, mas que no nosso entender reportam-se ao mesmo objecto. Deste ponto de vista, optamos por utilizar o termo portfolio docente, ou somente portfolio, pois tanto quanto sabemos, trata-se do termo mais empregue no âmbito educativo para referir os portfolios concebidos e desenvolvidos pelos professores, independentemente do nível de ensino a que se reportam, aos contextos onde são desenvolvidos e os fins a que se prestam.

Neste sentido, Arceo e Rendón (2010: 10-11) definem o portfolio docente como sendo

*(...) uma seleção de trabalhos ou produções elaboradas pelo professor, individualmente ou de forma coletiva, orientados para a planificação, condução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, realizado numa dimensão temporal específica ou no âmbito de um projecto. Esta compilação pode incluir uma diversidade de materiais elaborados ou recolhidos pelo professor em diferentes contextos que demonstrem conhecimentos e competências desenvolvidas e, sobretudo, o testemunho da sua identidade e os processos de formação em que participou.*

O quadro que se segue colige algumas das muitas definições de portfolio docente presentes na literatura que perspetivam diferentes abordagens (processo, produto, estratégia, funções...), mas que através de uma leitura mais atenta se pode constatar semelhanças e complementaridades.

**Table 1 - O que é um portfolio docente? Perspetivas de diferentes autores.**

Autor	Definição
Lyons, (1999: 11, cit. por Arceo e Rendón, 2010: 10)	<i>“ (...) um processo dinâmico mediante o qual os docentes reúnem informações provenientes do seu trabalho e crescimento profissional, agrupadas e redigidas por eles através de uma abordagem reflexiva, partilhadas com os colegas e alunos, e apresentadas para discussão e debate público versando as suas concepções sobre o que é um bom ensino.”</i>
Alarcão, (2003: 45)	<i>“O portfolio de ensino é um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada.”</i>
Sá-Chaves, (2005: 9)	<i>“ (...) estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos.”</i>
Milman, (2007: 93-94)	<i>“O portfolio consiste numa coleção de materiais (com frequência denominados de artefactos) organizada e orientada a metas, que demonstra o desenvolvimento do conhecimento e das competências de</i>

Montgomery e  
Wiley (2009: 7)

*uma pessoa num determinado período. O conteúdo, a organização e a apresentação dos materiais no portfolio variam em função da audiência, da finalidade e do tipo de portfolio (i.e., demonstrar um nível de domínio requerido ou obter um emprego, uma promoção).*

Amaral,  
(2011: 94-95)

*“ (...) inclui uma seleção de trabalhos e auto-avaliações que servem para mostrar o progresso e metas alcançadas, num período de tempo, respondendo a critérios específicos.*

*“Em primeiro lugar trata-se de uma narrativa autobiográfica sobre os percursos profissionais e de vida de quem a escreve e organiza, que inclui uma seleção criteriosa de trabalhos evidenciadores dos seus conhecimentos e das suas capacidades profissionais, mas também dá testemunho da identidade profissional e pessoal do seu autor, considerada mais difícil de objetivar através dos instrumentos tradicionais de avaliação de profissionais em geral.”*

Em todos estes exemplos sobressaem as potencialidades do portfolio para evidenciar como se vão produzindo os processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista do sujeito e o seu sentido de autoria e originalidade. É o próprio sujeito que re-organiza a sua reflexão em diferentes momentos do processo e re-inventa o seu próprio caminho, tal como refere (Díez, 1994), *o portfolio é, em definitivo, um recurso para a vida que evidencia traços identitários dos seus protagonistas.*

Em síntese, as definições de portfolio docente que analisámos contêm, invariavelmente, as seguintes características, todas elas de matriz reflexiva:

1. A reflexão sobre a evolução de um processo de aprendizagem;
2. A estimulação da experimentação, da reflexão e da investigação;
3. A relação dialógica com os problemas, os êxitos, os temas e os momentos-chave do processo;
4. A reflexão sobre as próprias crenças e atitudes (meta-reflexão).

Entendemos que, tal como Arceo e Rendón (2010) e Sá-Chaves (2005), o significado e alcance do portfolio (e outros conceitos) podem ser melhor percebidos através do uso de metáforas. Neste sentido, vamos partilhar algumas<sup>1</sup> que do nosso ponto de vista são as mais expressivas pelas perspetivas que encerram. Assim, alguns autores empregam os seguintes conceitos e expressões quando se referem ao portfolio docente:

---

<sup>1</sup> Coligidas e partilhadas por H. Barrett em: <http://e-lectronicportfolios.org/metaphors.html>.

### *Espelho<sup>2</sup>*

A natureza reflexiva do portfolio permite aos seus autores verem o seu próprio crescimento num determinado período.

### *Mapa<sup>3</sup>*

O portfolio ajuda a estabelecer metas e a rever ou navegar através das produções e artefactos que os seus autores criaram e coligiram.

### *Soneto<sup>4</sup>*

O portfolio pode constituir um marco de referência para a expressão criativa dos seus autores já que, a existirem entradas ou dimensões comuns, cada portfolio será único como expressão da identidade do seu autor.

### *Acto Teórico*

Quando desenhamos, organizamos e desenvolvemos um portfolio realiza-se um acto teórico, porque é a teoria que sustenta as escolhas e caminhos tomados...

### *Trazem gente dentro...*

Sá-Chaves, remete-nos para uma expressão que procura traduzir o carácter intimista e de cumplicidade que encerra o portfolio.

## ***1.2. O portfolio docente e a nova profissionalidade***

Lyons (2003, cit. por Arceo e Rendón, 2010) aponta também a década de oitenta para a utilização do portfolio no ensino, estando este associado a um novo profissionalismo docente e representando uma estratégia inovadora de *avaliação, retroalimentação e reflexão* dirigida aos professores. A utilização desta estratégia avaliativa surge como alternativa à forte crítica que despoletavam, até então, as provas tradicionais aplicadas no âmbito da avaliação dos professores, consistentes com testes/exames pontuais de perguntas de opção múltipla e em trabalhos escritos, donde ocasionalmente se incluíam descrições breves de situações de ensino.

---

<sup>2</sup> Gibson e Barrett (2003)

<sup>3</sup> Gibson e Barrett (2003)

<sup>4</sup> M. Diez (1994)

Um modelo ao qual Sá-Chaves (2005: 20) imprime uma matriz de natureza *simplista, redutora, fixista e rígida*.

Assim mesmo, existia preocupação por um modelo de docência que, implícita ou explicitamente, se revia nas ditas provas: o ensino direto e explícito; as classes magistrais; a educação centrada no professor, que não valorizava, em contexto, o saber fazer e a competência profissional dos docentes. Ao mesmo tempo, criticava-se a ausência dos professores na tomada de decisões a respeito da sua própria formação, e reiterava-se a urgência da criação de novas formas de avaliação, ajustadas às necessidades e âmbitos profissionais (Arceo e Rendón, 2010).

Uma série de acontecimentos fomentaram a necessidade de se estabelecerem critérios e referenciais no quadro de uma nova concepção da profissão docente, destacando-se, no contexto das reformas educativas dos Estados Unidos, a criação de uma junta nacional incumbida da definição de *standards* da profissão docente, que servissem de referenciais para a avaliação dos aspirantes ao título de professores e outorgassem os respectivos certificados (Carnegie Report, 1986)<sup>5</sup>.

Em 1987, a *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), que integrava na sua maioria professores, elabora um modelo de avaliação de professores e impulsiona a criação de laboratórios para o desenvolvimento de novos modelos e instrumentos de avaliação. Os seus princípios residiam nos seguintes pressupostos: os profissionais aprendem mais quando são eles os responsáveis pela sua aprendizagem e o seu desempenho é tanto mais elevado quanto mais elevadas forem as expectativas e os objetivos estabelecidos previamente (Lyon, 2003, cit. por Arceo e Rendón, 2010). Neste sentido, é convidado Lee Shulman, da Universidade de Stanford, e seus colaboradores no *Teacher Assessment Project* (TAP), com o intuito de se desenvolverem protótipos no âmbito da avaliação docente, desafiando as concepções tradicionais de ensino e de avaliação.

É neste contexto que emerge o portfolio docente enquanto estratégia capaz de captar a complexidade e as múltiplas dimensões que revestem o ensino e a formação de docentes, em contraste com as tradicionais abordagens. As narrativas elaboradas pelos docentes foram recolhidas para documentarem, de forma sistemática e estruturada, o trabalho desenvolvido nas

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20403252?uid=2&uid=4&sid=21101361794121>

aulas e converteram-se, deste modo, no núcleo da avaliação que, a certa altura, se traduziu num portfolio, cujos itens seguiam os *standarts* nacionais. Este modelo de portfolio era completado com uma entrevista em profundidade, suficientemente informativa e esclarecedora da prática docente. Na perspetiva de Shulman, a potencialidade do portfolio residia na possibilidade deste poder oferecer *retroalimentação* formativa aos docentes e promover nestes processos reflexivos ( Shulman, 1986).

O mote que esteve na génese da conceção e evolução do portfolio, como já havíamos dito, partiu de uma crítica às teorias prevalecentes sobre o ensino. Neste cenário, Shulman e o seu grupo de investigadores consideraram que o modelo pedagógico de *processo-produto* e de *entrada-saída* não permitia captar a complexidade e as múltiplas dimensões de que se revestem o ensino e a formação docente.

Como tal, reconheciam ser um grande erro falar do ensino eficaz de forma genérica; pelo contrário, sustentavam que era necessário analisar cada caso concreto, o contexto e a complexidade própria das situações que enfrentavam os professores. Mas antes de tudo, propunham que se deveria recorrer à reflexão do próprio docente sobre as suas práticas (2003, cit. por Arceo e Rendón, 2010).

O portfolio docente surge, então, como uma ferramenta/estratégia que dá resposta aos distintos cenários (de incerteza e conflito) que caracterizam e rodeiam o professor, que através da reflexão, mais ou menos sistematizada sobre o seu ensino (práticas), procura encontrar a sua própria identidade enquanto profissional, e transformá-la. Esta, parece ser a qualidade que distingue o portfolio docente de outras abordagens – a reflexão ao serviço da tomada de consciência da própria identidade e a vontade de mudar.

Shulman considerava que a prática reflexiva dos professores, no processo de avaliação, melhorava a sua formação e práticas, e estava contra ao emprego dos portfolios com fins meramente seletivos. Propunha o seu uso para melhorar a qualidade dos docentes na formação e desenvolvimento profissional e considerava que devia complementar-se com outros métodos, como a observação de aulas, a entrevista a alunos e professores, a gravação vídeo de classes e a sua análise pelo docente, entre outros.

Portanto, o sentido do portfolio residia na possibilidade deste fornecer *feedback* formativo aos professores e de promover, nestes, processos reflexivos, mais que na possibilidade de estandardizar as suas praticas ou actuações como docentes (2003, cit. por

Arceo e Rendón, 2010; Sá-Chaves, 2000).

A partir do que Shulman preconiza sobre o portfolio, um reflexo especialmente genuíno de um processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que o processo de construção do portfolio docente é mais que uma nova forma de avaliação, é, sobretudo, um complexo processo de aprendizagem que potencia a autonomia a par de um compromisso e de uma atitude autocrítica. Quando os professores se autoavaliam, aprendem a conhecer-se e, por conseguinte, a conhecerem as suas fragilidades e potencialidades.

Desde então, os portfolios têm sido utilizados nos Estados Unidos e Canadá, e no actual Espaço Europeu de Educação Superior também tiveram um auge especial a partir de iniciativas globais como as do *Portfolio Europeo de las Lenguas*<sup>6</sup> (PEL) e da promulgação de *Um portfolio para todos em 2010* (Arceo e Rendón, 2010).

Segundo Montgomery e Wiley (2008: 3), os portfolios possibilitam uma avaliação mais eficaz e válida dos aspetos mais complexos envolvidos na construção do conhecimento, do que aqueles aspetos que são mais tangíveis. Neste sentido, referem dois processos inerentes à construção e desenvolvimento do portfolio, a monitorização e a avaliação. A *monitorização* desenvolve-se durante a recolha de dados, dando oportunidade aos professores de avaliarem os seus progressos de acordo com os objetivos estabelecidos; a *avaliação* ocorre durante a fase final da reflexão e definição de metas e envolve a análise e juízos de valor em termos de eficácia.

Para além da formação teórico-prática (cursos, seminários, oficinas, etc.) a que os professores normalmente recorrem para alcançarem um nível adequado de formação, é essencial que estes, no intuito de saberem mais sobre as suas atitudes e poderem iniciar mudanças para melhorarem as suas práticas, encontrem uma ferramenta que propicie processos reflexivos, isto é, os ajude a reconhecer e sistematizar a observação, a reflexão, a introspeção e a auto-avaliação.

O portfolio, neste sentido, pode responder a este desiderato por se propor a refletir sobre a avaliação de um processo de aprendizagem, por estimular a experimentação, a reflexão e a investigação, por potenciar uma relação dialógica com os problemas e os sucessos, por focalizar a atenção nos momentos-chave do processo e por refletir o ponto de vista pessoal dos

---

<sup>6</sup> [http://www.eeooiinet.com/portfolio/european\\_port.htm](http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm)

protagonistas (Atienza, 2009).

Sá-Chaves (2005: 9) sublinha que o portfolio responde este novo profissionalismo destacando-se pelos princípios da *personalidade*, da *auto-implicação* e da *continuidade*, incompatíveis com a visão tecnicista do ensino tradicional. Trata-se, portanto, de uma estratégia:

*(...) que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos.*

Actualmente, o uso de portfolios a nível internacional encontra-se no seu auge, associado às reformas educativas das últimas décadas. Como instrumento de avaliação está presente em todas as etapas educativas e utiliza-se para fomentar e dar seguimento a processos de aprendizagem mais significativos e contextualizados, como para a avaliação e promoção de professores e estudantes.

De tal maneira que Klenowski (2007: 22, cit. por Arceo e Rendón, 2010: 10) afirma que os portfolios podem responder a

*(...) todos os objectivos de carácter avaliativo: avaliação sumativa, certificação, seleção, promoção, valoração, avaliação formativa, bem como à prestação de contas do que se tem feito para reforçar os processos de ensino e aprendizagem.<sup>7</sup>*

Porém, consideramos que esta afirmação deverá atenuar-se, não só pelos sentidos que se têm atribuído ao portfolio docente, mas sobretudo porque cada um destes propósitos responde a distintos interesses e acarreta, aos atores do processo, diferentes papeis e posições de poder. Ao mesmo tempo, exige um tipo distinto de processo para a aferição e seleção de evidências.

---

<sup>7</sup> Nossa tradução: “... todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuentas de lo que se ha hecho para reforçar los procesos de enseñanza y aprendizaje.”

### ***1.3. A reflexão enquanto componente-chave no processo de construção do portfolio***

*Pensar é começar a mudar. Todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre as suas ações.*  
(Danéia Hypollito, 1999)<sup>8</sup>

Os conceitos de reflexão, reflexividade e prática reflexiva têm sido frequentemente utilizados nos discursos educativos atuais, com enfoque nos contextos de formação de professores, fomentada pela divulgação dos estudos de Donald Schön sobre o profissional reflexivo. Contudo, estes conceitos não são recentes, na verdade, muitos filósofos e pesquisadores estudaram e discutiram a importância da reflexão nas práticas. Observa-se, assim, um resgate do valor dessas concepções, cujas origens remontam à antiguidade desde que a humanidade a percebeu como elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Tiveram como precursor Rousseau e prosseguiram com Pestilotsy, Tolstoy e Dewey, e outros mais contemporâneos como Schultz, Vigotsky e Piaget (Schön, 1987).

A atualidade deste debate decorre, sobretudo, fruto de uma crise de confiança ligada a questões fundamentais no que respeita ao conhecimento da profissionalidade, sobre a nossa visão daquilo a que Schön (1988, cit por Alarcão, 1996: 11) designou de *epistemologia da prática*, que não se encerra no âmbito educacional, sendo transversal a outras profissões. Este especialista referiu, numa apresentação<sup>9</sup> na *American Educational Research Association (1998)*, que há certas perguntas que continuam a surgir no âmbito das reformas educacionais e que se prendem, particularmente, com pressupostos e referenciais que sustentem práticas eficazes, isto é, que conhecimentos e competências devem os professores dispor para que as suas práticas sejam, efetivamente, eficazes.

Nesta nova profissionalidade, Sá-Chaves (2005) destaca o princípio da *pessoalidade*, porque, centrada na pessoa enquanto entidade singular, se aceita o seu modo pessoal (idiossincrático) de perspetivar os acontecimentos e o princípio da *continuidade*, este último, subjacente a um processo de aprendizagem ao longo da vida. Esta visão do Homem, tendo em conta os princípios referidos, assenta num novo paradigma de formação que se contrapõe ao

---

<sup>8</sup> [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/204\\_18.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf)

<sup>9</sup> [mikehart-papers.co.uk/tutorials/useful/schon.doc](http://mikehart-papers.co.uk/tutorials/useful/schon.doc)

professor enquanto técnico e instrumental (Sá-Chaves, 2000). Como tal, o professor é encarado como alguém que tem uma tarefa a cumprir, estipulada por alguém fora do contexto, desempenhando um papel meramente passivo – aceita com naturalidade a realidade instituída na sua escola, adotando como seu o ponto de vista dominante no contexto no qual se insere.

Este modo de estar impede o professor de perspetivar a realidade tal como ela é, traduzindo-se por uma incapacidade de encontrar e analisar pontos de vista diferentes. Portanto, a abordagem reflexiva implica que os professores sejam interventores críticos na ação que empreendem, e não meros executores.

Schön (1998), influenciado pelo pensamento de Dewey, debruça-se sobre a experiência e a reflexão na experiência, entendendo-a como uma nova epistemologia da prática profissional que surgiu a partir de uma crítica à racionalidade técnica, predominante no ensino universitário. Segundo ele, a falta de confiança na profissionalidade foi gerada, em parte, pelo distanciamento criado entre investigação, levada a cabo nas universidades, e a prática, consistente com zonas de incerteza, onde as teorias são aplicadas em situações concretas.

Fred Korthagen (2009: 43) explica bem esta nova visão da profissionalidade recorrendo a dois conceitos de Aristóteles: a *episteme* e a *phronesis*. A primeira, designada de *Teoria* (com T maiúsculo), apresenta as seguintes características: (i) *tem em vista o conhecimento de diversas situações*; (ii) *usa conceitos gerais*; (iii) *baseia-se na investigação científica*; (iv) *é conceptual (ajuda-nos a compreender diversas situações)*. A segunda, a *teoria* (i) *tem em vista a ação concreta, numa determinada situação*; (ii) *centra a atenção em determinados aspectos da situação*; (iii) *baseia-se nas experiências de cada um*; (iv) *é perspectiva (molda a nossa percepção de determinadas situações)*.

Nesta ótica, os professores devem articular de forma contínua a prática e a teoria, trabalhando a partir de factos reais com os quais se confrontam, dirigindo a sua própria aprendizagem, estruturando as suas próprias experiências e construindo as suas próprias teorias (Korthagen, 2009).

Para Alarcão (1996: 174), este cenário de questionamento deverá ser, também ele, perspetivado dentro do atual contexto histórico-cultural que se caracteriza pelo consumismo, o individualismo e a insegurança, no qual o Homem “ameaçado” caminha para “reencontrar a sua identidade perdida”. Neste contexto, o ser humano “vira-se para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de

*formação*” numa atitude claramente emancipatória.

Este *reconhecimento da sua capacidade para refletir autonomamente e agir em conformidade à luz dos valores que norteiam a sua intervenção* (Sá-Chaves, 2005) é consistente com um novo paradigma de profissionalidade que, não só, confere aos profissionais competência e liberdade de ação, mas, e sobretudo, acresce-lhes maior responsabilização pela *autoria das suas práticas*.

Dewey (1933, cit. por Alarcão, 1996: 175) diz-nos que a reflexão é uma forma especializada de pensar porque

*(...) implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.*

Alarcão sublinha, assim, a importância do rigor do processo reflexivo com vista ao aperfeiçoamento e melhoria das práticas. Como tal, a reflexão na prática profissional não traduz aquilo que é, mas aquilo que deveria ser (Santos, 2008).

Schön (1998) acredita que os professores mais competentes são aqueles que dispõem daquilo a que designa por *“teaching artistry”*, isto é, o saber em ação, e que resulta da pesquisa e experimentação nas práticas – *“school knowledge”*. Esta capacidade, de saber lidar com o inesperado através da improvisação, é particularmente útil quando os âmbitos da ação são caracterizados por serem únicos, incertos e de conflito. Refletir na ação não envolve, necessariamente, uma atividade intelectual ou verbal, presente, todavia, quando se reflete sobre a ação.

Damásio (2000: 334), nesta linha de pensamento, diz-nos que as *deliberações conscientes* envolvem capacidades de planificação e decisão relativamente às ações que queremos empreender. Envolvem uma *reflexão ponderada*, exercida quando resolvemos questões importantes, de forma alheada, isto é, com um distanciamento consciente face às percepções externas. Refere, também, que o exercício das tomadas de decisão podem acabar por se converter numa competência, explicando-se, desta forma, as ações racionais que se tomam quase que automaticamente para resolver problemas. Trata-se, no nosso entender, de um conhecimento fruto de experiências significativas muito consistente com a *artistry*, preconizada por Donald Schön.

Também Shavelson e Stern (1981, cit. por Korthagen, 2009) dizem que as rotinas dos

professores são fruto da formação do hábito, pois muitas das ações e decisões que tomamos são espontâneas, a que DolK (1997, cit. por Korthagen, 2009:34) designou de comportamento imediato do ensino, *muitas vezes, não estamos conscientes de ter aprendido a fazer estas coisas; simplesmente damos por nós a fazê-las.*

Segundo Schön (1998), a reflexão na ação está intimamente ligada às situações que, de alguma forma, foram planejadas e têm objetivos a serem alcançados, onde pensamentos e ações ocorrem em diferentes espaços temporais. Contém, por isso, uma função pragmática e crítica, na medida em que é acionada por um problema a ser resolvido, exigindo ajustes e avaliações circunstanciais. Por conseguinte, o poder de reflexão na ação depende, em grande medida, do potencial de solução de problemas acumulados e sistematizados, ou seja, do conhecimento prévio.

Neste contexto, Alarcão (1996: 16-17) atribui o significado de “*diálogo com a própria situação*” quando se refere ao processo de reflexão na ação; já na reflexão sobre a ação a autora entende que se trata de uma reconstrução mental da ação, e que se segue a esta, com vista à sua apreciação, sendo que ambas as situações referidas se traduzem na reestruturação da ação para melhoria das práticas.

Depreende-se, então, que o profissional autónomo é aquele que pensa crítica e analiticamente sobre as suas práticas, que gere a sua própria aprendizagem através do questionamento continuado e (re)define os seus objetivos e ações em função dos seus referenciais e das suas crenças, numa atitude de libertação responsável e consequente.

Nesta perspetiva, a aquisição do conhecimento, de acordo com Dewey (1979: 42 cit. por Valadares e Moreira, 2009: 84), ocorre por meio do pensamento reflexivo, processo que se inicia a partir das experiências, da busca e do uso da informação, pois provavelmente “*ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela*”. A partir da conceção deweyana aqui apresentada, entendemos que o pensamento reflexivo é decisivo na produção de novos conhecimentos, embora não possa ser construído sem a experiência do sujeito, aspeto essencial no processo de aprendizagem.

Algumas teorias modernas sobre a aprendizagem partilham de um pressuposto comum (Valadares e Moreira, 2009: 30): *aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender*, ou seja, o conhecimento prévio é uma variável importante para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Dito doutro modo, a aprendizagem significativa (conceito supra teórico) é um processo pelo qual os acontecimentos novos são relacionados com aqueles já disponíveis, isto é, aprendemos de acordo com o que somos, o que sabemos e o que pensamos. Neste processo, as experiências partilhadas em grupo são as circunstâncias mais propícias à aprendizagem. Portanto, a relação entre experiência e aprendizagem é intensa e os *conhecimentos prévios relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos* (Valadares e Moreira, 2009: 30)

Daí que a experiência, neste contexto, deve ser usada para tornar a aprendizagem mais eficaz. O conhecimento é o produto de um processo que se inicia a partir de uma dúvida ou problema e finaliza com a resolução do problema por meio do pensamento reflexivo, vinculado à experiência individual. Quando os seres humanos se deparam com um problema, inicialmente procuram uma experiência semelhante para se orientarem e facilitarem a aquisição do novo conhecimento. Dessa forma, o conhecimento emerge das experiências passadas armazenadas na memória, a qual oferece conhecimentos úteis de onde se originam as ideias (Valadares e Moreira, 2009).

Neste sentido, Dewey (1979 cit. por Valadares e Moreira, 2009) observa que a experiência contém um componente de inferência entendido como o *processo de chegar a uma ideia do que está ausente na base do que está presente* por intermédio da sugestão do que é visto e lembrado, e dependerá primeiro da experiência pessoal e, logicamente, do estado geral de cultura da época.

Pensar refletidamente é para Dewey (1959, cit. por Lalanda e Abrantes, 1996) a melhor forma de pensar, pois juízos de valor baseados no pensamento automático e imaginativo não podem ser conclusivos e criam enviesamentos da realidade, ou seja, desviam a atenção do mundo real.

Daniel Kahneman (2011: 19)<sup>10</sup>, um importante pensador da atualidade, na sua obra recente – *Pensar, Depressa e Devagar* – apresenta uma perspetiva acerca de como a mente funciona, inspirada nos recentes desenvolvimentos da psicologia cognitiva e social. Um dos aspetos mais importantes salientados é a possibilidade, que já dispomos, de compreendermos tanto as maravilhas como as falhas do pensamento intuitivo, muito associado ao pensamento

---

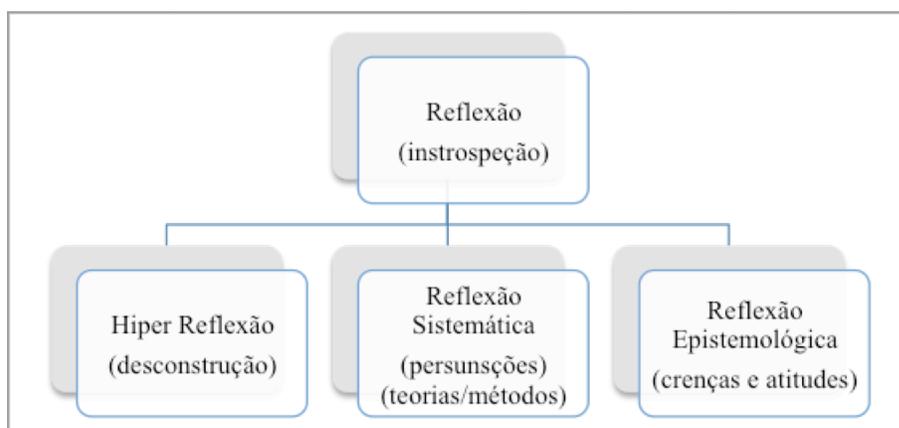
<sup>10</sup> Recebeu o Prémio Nobel da Economia em 2002.

irrefletido, consistente com, de acordo com este especialista,

*(...) a nossa excessiva confiança naquilo que acreditamos saber e a nossa aparente incapacidade para reconhecer a complexa extensão da nossa ignorância e a incerteza do mundo em que vivemos. Temos tendência para sobreavaliar aquilo que compreendemos acerca do mundo e para subavaliar o papel do acaso nos acontecimentos (idem, p. 23).*

A procura de clarificação acerca do conceito que encerra o termo reflexão tem levado a que vários investigadores distingam diferentes tipos ou níveis de reflexão. Thomas Ryan (2005), por exemplo, considera a existência de três níveis de reflexão que se relacionam entre si, de acordo com o esquema que se segue.

Fig. 1 – Níveis de Reflexão



Fonte: Ryan, 2005

Este autor sugere que a prática reflexiva sistemática dá origem à reflexão epistemológica e metodológica (“*epistemic*” e “*methodological reflexivity*”). A primeira, diz respeito à investigação das crenças e atitudes dos professores, que estão na base das suas práticas e permitem uma análise das mesmas, isto é, (...) *is the constant analysis of your lived experience as well as your own theoretical and methodological presuppositions* (Coghlan e Brannick, 2005: 62, cit por Ryan, 2005). A segunda, a reflexão metodológica, requer do professor a observação e análise das suas práticas, onde elas ocorrem.

Ser reflexivo implica um processo de desconstrução da praxis, isto é, uma hiper reflexividade (“*hyper-reflexivity*”)( Coghlan e Brannick, 2005: 6, cit por Ryan, 2005). A

desconstrução da praxis é entendida, assim, não como um mero método, mas essencialmente como uma forma de pensamento que se traduz no desenvolvimento (crescimento) profissional e pessoal, e como tal, na melhoria das práticas.

Por sua vez, Van Manen (1997, cit. por Oliveira e Serrazinha, 2002), propõe a existência de três níveis de reflexão: *técnico; prático; crítico ou emancipatório*. Segundo estas autoras, importa salientar que, para além das questões que se levantam quanto à hierarquia dos níveis de reflexão propostos, o mais importante é o facto de estes estarem todos presentes com vista a uma análise completa de cada situação e circunstância.

Num estudo levado a cabo na Noruega, acerca do tipo de reflexão que os professores empreendem nas suas práticas, constatou-se que a *reflexão técnica* era a única presente, dentro daquelas citadas, o que, de alguma forma, é consistente com os resultados de estudos decorrentes da análise efetuada à luz dos três níveis propostos por Sá-Chaves (2000), sobre as reflexões empreendidas por professores no âmbito da formação inicial (Grilo e Machado, 2005: 31)

*(...) grande maioria das reflexões apresentadas se encontra no nível um (descrição de episódios epistemicamente relevantes), verificando-se uma grande redução para o nível dois (reflexão sobre os factos narrados nos episódios) e, finalmente, de modo ainda mais pontual, surgem algumas reflexões que podem ser associadas ao nível três (reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papeis, funções, desempenhos e concepções).*

Amaral (2011: 79) categorizou a reflexividade nos níveis: *Transformador; Interpretativo; Reprodutor*. Estes últimos traduzem-se por uma reflexão meramente descritiva, em que os professores dão significado aos acontecimentos com base nos seus pontos de vista. O primeiro envolve uma *reflexão dialógica*, ou seja, a procura das razões que estiveram na base da tomada de decisões.

Chegados a este ponto, impõe-se dar resposta às seguintes questões: que recursos e estratégias dispõe o professor para a reflexão? De que forma é que o portfolio promove práticas reflexivas?

Para respondermos a estas questões socorremo-nos de McLaughlin e Vogt (1998, cit. por Bullock e Hawk, 2001: 29). Estes advogam que a reflexão é a componente-chave no processo de desenvolvimento do portfolio porque reclama ao professor que pense criticamente acerca das suas práticas (e resultados) e sobre as motivações intrínsecas que as sustentam. A

reflexão, como tal, promove o crescimento individual dos protagonistas e imprime aos profissionais um carisma de *práticos reflexivos*.

Paulo Freire (cit. por Alarcão, 1996: 177) descreve bem este princípio: a atitude de questionamento sobre as práticas é um processo que leva à consciencialização e à reconstrução, pois a partir do confronto com a *praxis* interpretam-se os princípios que lhe subjazem (crenças).

Portanto, a conceção de reflexão que sustenta o portfolio não é ativa, uma vez que o docente tem que ser capaz de questionar os seus pontos de vista para encontrar as razões que justificam, ou não, a sua atuação e desse modo, agir em conformidade. Ao relacionar o pensamento e a ação com a prática, o professor faz com que emergjam as suas crenças, os seus conhecimentos e as suas rotinas sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Dito doutra forma, a reflexão leva à ação e esta projecta-se, quer para os processos anteriores (passado), quer para o futuro (consecução de novos objetivos). Por sua vez, as novas metas estabelecidas podem constituir, elas mesmas, um novo ponto de partida do processo do portfolio, e como tal serem objeto de reflexão. Logo, diz-se que este processo é cíclico, constante e dinâmico (Bullock e Hawk, 2001; Atienza, 2009).

**Fig. 2- Ciclo de Reflexão**



*The Teacher's Reflection Cycle* (Bullock e Hawk, 2001: 30)

O papel que desempenha a reflexão no portfolio, como tem vindo a ser referido, complementa a ideia do professor enquanto um prático reflexivo, daí ser um dos aspetos mais importantes desta abordagem. Os professores que não refletem sobre as suas ações e crenças perdem uma oportunidade valiosa de melhorarem as suas práticas.

Para iniciar o processo de reflexão, segundo Bullock e Hawk (2001: 31-32), a *descrição* é importante porque enfatiza: Quem? O quê? Quando? Onde? e Como?, e fornece fundamentação para a reflexão a empreender. A etapa seguinte consiste na análise das evidências, processo que se desenvolve com certo distanciamento do mundo por forma a possibilitar a identificação dos aspetos (potencialidades e fraquezas) que podem ser melhorados. A fase final da reflexão, a *planificação*, é a mais importante porque o professor expressa como as evidências, entretanto recolhidas, o influenciaram e as implicações que terão na sua ação futura.

Nos EUA, entidades como a *NBPTS*<sup>11</sup>, cuja missão foi estabelecer os *standards* da profissão, formalizam expectativas das reflexões dos professores (Cady 1998, cit. por Bullock e Hawk, 2001: 33) dado que a competência para refletir sobre as práticas constitui um dos cinco princípios da *NBPTS: Teacher's think systematically about their practice and learn from experience*.

Neste âmbito, os futuros professores que se encontram na formação inicial refletem com vista a desenvolverem competências e os professores de carreira refletem para melhorarem as suas práticas.

Segundo Jones e Shelton (2006: 17) a reflexão é uma capacidade única que distingue os humanos de todas as outras criaturas. Mesmo assim, algumas pessoas não desenvolvem esta capacidade de forma plena uma vez que ela não é inata, e outros, usam-na de forma circunstancial, em vários níveis e contextos. Tal como outra competência qualquer, a capacidade de reflexão crítica requer *skills (pré-requisitos)*, que se começam a desenvolver antes da adolescência: (i) *pensamento abstracto*; (ii) *pensamento divergente* (iii); *metacognição*; (iv) *pragmatismo*.

Na perspetiva Alarcão (1996: 181), a reflexão é um processo de auto-conhecimento e,

---

<sup>11</sup> *National Board for Professional Teaching Standards*

como tal, envolve várias competências ao nível da auto-avaliação: *observação; descrição; análise; confronto; interpretação; avaliação*. Neste processo, *a autoscopia, a análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, a escrita autobiográfica, a supervisão colaborativa, o trabalho de projeto, a investigação-ação* apresentam-se como estratégias de formação promotoras do pensamento crítico e da progressiva automatização da gestão da aprendizagem.

A autora refere a importância da classificação das tarefas formativas apresentadas por Jonh Smyth (1989) para se passar do nível de descrição ao nível interpretativo:

*(...) descrição; interpretação; confronto; reconstrução. Se após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha ‘praxis’ educativa. (p. 182)*

Bullock e Hawk (2001: 33-34) advogam que os professores, no âmbito das reflexões que empreendem, devem ponderar os seguintes aspectos (“*Checklist for Reflection Writers*”):

- (i) A audiência (publico-alvo), pois facilita uma escrita mais perspicaz e assertiva,
- (ii) A expressão escrita, que deve ser clara e sem incorreções, pois também é uma competência avaliada (“*basic skill*”),
- (iii) A escrita na primeira pessoa, porque imprime às reflexões um carácter mais pessoal e intimista, e por isso mais autêntico;
- (iv) Os enviesamentos (preconceitos e estereótipos) que podem ser acautelados através de revisões feitas por outros elementos (pares).

Uma das estratégias/directrizes sugeridas por estes autores, com vista a melhorar a qualidade das reflexões, consiste na leitura de modelos que traduzam boas e más reflexões, analisando-os em termos de estádios de reflexividade e dos aspectos acima referidos.

**Table 2 – Orientações para a análise de reflexões**

*Orientações para a análise de reflexões:*

1. *Ler reflexões;*
2. *Utilizar uma tabela/gráfico para listar os pontos fortes e fracos que devem ser melhorados em relação ao ciclo de reflexão (descrição, análise e planificação) e as quatro áreas a considerar (audiência, expressão escrita, voz e conteúdo);*

3. *Avaliar as reflexões a partir dos seguintes critérios:*

++ *excede em todas as áreas*

+ *todos os critérios estão reunidos*

+/- *alguns critérios necessitam de ser melhorados*

- *é necessário melhorar todos os critérios*

Fonte: Bullock e Hawk (2001:35)

No entendimento de Atienza (2009), a escrita, enquanto ferramenta fundamental para abordar o portfólio, constitui uma estratégia formativa, heurística e epistêmica. Quer isto dizer que a escrita tem um papel muito importante porque constitui uma ferramenta na criação de conhecimento, pelo que podemos afirmar, metaforicamente, que a escrita e o conhecimento são as duas faces de uma mesma moeda. Só a partir da escrita se pode desenhar a própria identidade como docente, refletir sobre isso e construir conhecimento e, desse modo, ela assume uma função interpretativa e epistêmica. O portfólio é relevante neste contexto porque a sua essência é a escrita e esta entronca-se com os processos implicados na aprendizagem.

Como qualquer outra competência, a escrita reflexiva desenvolve-se através da prática. O ato de escrita reflexiva força o escritor a examinar, clarificar e cristalizar pensamentos e ideias que podem estar à deriva, perdidas e desconectadas na mente (Jones e Shelton, 2006: 65).

Segundo estes autores, a escrita reflexiva envolve níveis diferenciados de reflexão: (i) clareza; (ii) descrições objetivas de observações; (iii) análises precisas e interpretações lógicas; (iv) conexões claras; (v) efeitos articulados para futuras aplicações.

Ainda no âmbito da escrita, Sá-Chaves (2000) considera que as metáforas, muito utilizadas nas autobiografias, constituem um recurso linguístico poderoso para se desenvolverem capacidades de reflexão. A este propósito, Amaral (2011: 77) constatou, num estudo levado a cabo com professores em formação contínua, que dentro das atividades de escrita promotoras da reflexividade *as metáforas permitiram reforçar sentimentos e a importância de algumas experiências e 'adoçar' outras, sem ofender e sem se sentirem mal consigo próprios.*

A narrativa autobiográfica aparece também referida como método de reflexão e estratégia de promoção e desenvolvimento do professor reflexivo (Alarcão e Roldão, 2008: 64):

*(...) está relacionada com a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centradas nos próprios alunos, operacionalizadas através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da ação docente, perspectivada como fonte de conhecimento, devidamente sustentada pelo conhecimento teórico de cada estudante(...).*

A narrativa surge, portanto, como um meio para a compreensão do que somos, da nossa história (o eu biográfico) enquanto pessoas, isto é, da nossa identidade pessoal e profissional.

Como estratégia reflexiva, fazemos referência ao *Iris Aide Memoir Bookmark*<sup>12</sup> que constitui uma excelente ferramenta destinada aos professores que querem melhorar as suas práticas de auto-avaliação, no âmbito de uma escola inclusiva. Através de um conjunto de questões orientadas para a reflexão individual, organizadas em diferentes secções consoante os diferentes âmbitos (comunicação, partilha, nível da trabalho, motivação...), procura-se ajudar os professores a: (i) avaliar o nível da sua prática inclusiva; (ii) aumentar a qualidade das suas práticas inclusivas nesta área; (iii) desenvolver a consciência de que as boas práticas podem alcançar as necessidades de todas as crianças, apesar das suas necessidades individuais; (iv) identificar as suas necessidades individuais de formação; (v) utilizá-los como *checklists* para avaliar a qualidade da inclusão ou da avaliação. Estas questões constituem, também elas, uma estratégia que pode e deve ser utilizada como estimuladora do pensamento reflexivo.

Embora ainda estejamos no auge nesta matéria, a investigação tem revelado que o conceito de professor crítico reflexivo enfrenta algumas adversidades, pois uma coisa é aquilo que se advoga e outra, bem diferente, é o que efetivamente se traduz nas práticas (Alarcão e Roldão, 2008).

Tal como salienta Loughran (2002: 49), um tipo de discrepância ocorre frequentemente entre crenças de uma pessoa e o seu comportamento: muitas vezes, os professores agem contrariamente àquilo que acreditam ser correcto. Quando se começam a aperceber disso, reflectindo sobre situações particulares, tornam-se mais conscientes da influência das fontes emocionais e voláteis nas suas acções.

Importa, pois, que os professores compreendam e comunguem desta nova filosofia (uma forma nova de pensar e de estar) esperando-se que, com a retomada das ideias de Dewey no modelo de professor reflexivo proposto por Schön e desenvolvido por outros teóricos (por cá

---

<sup>12</sup> [http://www.irisproject.eu/teachersweb/BE/docs/AM\\_IRIS\\_Script\\_for\\_Aide\\_Memoir\\_WD\\_English.pdf](http://www.irisproject.eu/teachersweb/BE/docs/AM_IRIS_Script_for_Aide_Memoir_WD_English.pdf)

Sá-Chaves), seja possível mudar a sua forma de pensar e agir.

Concordamos com Alarcão (1996) quando afirma que é difícil ser-se reflexivo, mas é possível e desejado. Difícil, porque envolve esforço, empenho e vontade; desejado, porque só assim se fará a diferença e só assim descobriremos o sentido da nossa profissão.

#### ***1.4. Contextos de construção de portfolios e suas finalidades***

Segundo Bullok e Hawk (2001: 13), qualquer que seja o portfolio em questão, elaborado no âmbito do ensino, ou não, ele partilha componentes específicas: (i) presta-se a uma finalidade particular (demonstra conhecimentos, competências e *skills*); (ii) é desenvolvido em função de uma audiência (ex: candidatura a um emprego); (iii) inclui evidências; (vi) contém reflexões sobre as evidências selecionadas. No fundo, tal como preconiza Sá-Chaves (2005: 11-12)

*(...) é sempre de procura de reconhecimento que se trata, assumindo nuns casos a forma de reconhecimento pessoal e, noutros, um tipo de reconhecimento institucional que permita, por exemplo, obter equivalências ou uma gama muito vasta de certificações.*

Logo, o portfolio docente não se resume a uma coletânea de artefactos, nem a um álbum de memórias. Acima de tudo, constitui um meio para os professores documentarem o desenvolvimento das suas práticas profissionais, que quando desenvolvidas na formação, inicial ou contínua, servem para aferir e certificar competências (Adams, 1995; Krauss, 1996; Tierney, 1993; Wolf, 1996, cit. por Bullok e Hawk, 2001: 14).

Na mesma linha de pensamento, Amaral (2011: 109), advoga que a construção de portfolios em qualquer nível de ensino acarreta dois grandes objectivos: (i) *a avaliação dos professores* (ii) *a avaliação dos programas de formação de professores*. Todavia, considera que, para além dos objectivos já mencionados, a construção de portfolios é sempre vantajosa quando se perspectivam na partilha de experiências e no trabalho colaborativo.

Jones e Shelton (2006: 65) dividem as evidências (artefactos) em duas categorias: *documentos pessoais* e *artefactos*. Os primeiros descrevem o autor; os segundos descrevem o que o autor sabe e pode fazer.

Table 3 – Exemplos de evidências

Documentos pessoais	Artefactos
Resumos	Exemplos de trabalhos realizados
Declaração da filosofia de ensino	Observações
Reflexões	Planos de aula e unidades didáticas
Certificados	Fotografias/Vídeos/Áudio
Prêmios	Estudo de casos
Avaliações	Caderneta do aluno
Cartas de referência	Atas de reuniões
Planos e projetos pessoais	<i>Newsletters</i>
...	...

Fonte: Jones e Shelton (2006)

Segundo estes autores, as evidências são uma forma de transmissão porque servem para representar e comunicar conexões entre as nossas crenças e práticas, e entre o pensamento e a ação, são a prova tangível de que as nossas crenças e princípios estão a ser praticados de forma consistente. Por conseguinte, as evidências que integram o portfolio devem: (i) expressar a voz do autor, (ii) responder aos critérios (*standards*), (iii) ser relevantes e coerentes com a filosofia do autor e (iv) serem devidamente explicadas e justificadas.

Zeichner e Wray (2001, cit. por Buttler, 2006: 3) enfatizam a existência de três tipos diferentes de portfolio; são eles: o *portfolio de aprendizagem* – que documenta a aprendizagem realizada pelo estudante num período de tempo específico; o *portfolio de certificação*<sup>13</sup>, o qual é usado para fins de comprovação; e o *portfolio de candidatura*<sup>14</sup>, usado pelos profissionais quando se candidatam a empregos. Os primeiros contêm exemplos de trabalhos realizados (artefactos) “*less than perfect*”, o portfolio de exposição expõe somente os melhores trabalhos (produtos).

Bullok e Hawk (2001: 14), por sua vez, descrevem os portfolios em função dos objetivos que perseguem: o portfolio de processo, o portfolio de produto e o portfolio expositivo. Cada qual é coligido para diferentes audiências, mas todos eles envolvem um processo de desenvolvimento, um objectivo, uma audiência específica e uma secção relativa à reflexão. Diferem, então, no que diz respeito ao objetivo que perseguem, ao tipo de evidências que são

<sup>13</sup> Nossa tradução: “credential portfolio”

<sup>14</sup> Nossa tradução: “showcase portfolio”

selecionadas e como são selecionadas. Por exemplo, quando se pretende demonstrar os progressos na aprendizagem de um aluno, as evidências devem ser constituídas por diferentes trabalhos (produtos) realizados em diferentes períodos, já quando se trata de salientar o melhor trabalho ou *skills* de uma pessoa (*showcase portfolio*) devem, as evidências escolhidas, sublinhar unicamente os seus pontos fortes.

**Table 4 - Diferentes tipos de portfolio**

Componentes (comuns) do portfolio	Tipos de Portfolio
Objectivo	<i>Processo</i> : testemunha a <i>performance</i> (progresso) de uma pessoa ao longo de um período de tempo. As evidências seleccionadas espelham os sucessos e as fraquezas.
Audiência	<i>Produto</i> : é um conjunto específico de evidências (provas) desenvolvidas ao longo de um período curto de tempo para responder a um resultado desejado.
Evidências	<i>Expositivo</i> (“Showcase”): é um conjunto de trabalhos seleccionados por uma pessoa, que refletem, segundo esta, o seu melhor desempenho. São, geralmente, usados em entrevistas.
Reflexões	

Fonte: Bullok e Hawk (2001: 21)

Abrami e Barrett (2005), que perspectivam a implementação do portfolio como suporte à aprendizagem, definem, também eles, três tipos de portfolio: o *portfolio de processo*, o *portfolio expositivo* e o *portfolio avaliativo*. O primeiro é desenhado com vista a suportar a aprendizagem nos processos que lhe são inerentes e tem como objectivo incentivar a melhoria individual, o crescimento e desenvolvimento profissional e um compromisso com a aprendizagem.

Estas autoras alegam que o portfolio avaliativo pode ter cariz sumativo e formativo. No entanto, outros investigadores (Montgomery e Wiley, 2008; Strudler e Wetzel, 2008; Chetcuti, Murphy e Grima; 2006; Ma e Rada, 2006; Carney, 2002; Zeichner e Wray, 2001), argumentam, com base em resultados de investigações levadas a cabo neste âmbito, que quando os portfolios são utilizados para diferentes objetivos (demonstração de competências para creditação/aferição, emprego e pensamento reflexivo) em simultâneo, nenhum deles é bem realizado.

Referem, ainda, que o portfolio de cariz formativo é alvo de atitudes mais positivas do

público-alvo relativamente ao portfolio avaliativo, porque facilita os processo de aprendizagem. Consta-se, assim, que o portfolio com fins múltiplos cria tensões que prejudicam a qualidade do mesmo sendo, por isso, de evitar que um mesmo portfolio sirva, concomitante, para a reflexão e a avaliação.

Porém, a literatura salienta que os portfolios podem acarretar múltiplas funções (Wolf, 1999, cit. por Barrett e Carney, 2005): eles podem ser usados como instrumentos de avaliação em função de critérios estabelecidos (“*accountability purposes*”) e usados para destacar competências desenvolvidas (“*marketing purposes*”). Estas autoras, a partir de um estudo de revisão da literatura recente sobre os conflitos e tensões que decorrem da utilização do portfolio para fins avaliativos e formativos, advertem as instituições, que os adoptam, a reconhecerem os conflitos e subjazem, caso contrário, o seu valor para a aprendizagem pode ser subvertido. Defendem, por conseguinte, um sistema equilibrado que assuma e respeite o valor do portfolio enquanto instrumento de auto-avaliação (“*self-assessment*”) e de aprendizagem ao longo da vida (“*life-long learning*”).

Nesta perspectiva, Barrett e Carney (2005) distinguem três tipos de portfolios. Os portfolios para avaliação (“*Portfolios for Accountability*”), concebidos para serem objeto de avaliação externa, respondendo a critérios externamente definidos e têm em vista uma graduação ou certificação. Portanto, estes portfolios são considerados produtos e são concebidos e desenvolvidos por professores de carreira (mais experientes) para demonstrarem um nível de competências alcançado numa determinada área/especialidade.

Os portfolios de e para a aprendizagem (“*Portfolios for Learning*”), alicerçados no construtivismo, são desenvolvidos para promover a aprendizagem e documentar os progressos realizados ao longo de um período de tempo. Este tipo de portfolio é, antes de tudo, um dispositivo que suporta o ensino e a aprendizagem: (...) *is truly a story of learning is OWNED by the learner, structure by the learner, and told in the learner’s own VOICE (literally and rhetorically)*.

Por último, definem os portfolios comerciais (“*Portfolios for Marketing*”) que visam expor e evidenciar o melhor trabalho para fins de empregabilidade ou outra situação promocional e, como tal, não são adequados a outros propósitos – o tipo de audiência a que se prestam inibe o seu autor de empreender uma reflexão honesta sobre o seu trabalho e sobre as evidências selecionadas.

Com base num levantamento realizado por Amaral (2011: 118), sobre a utilização do portfólio no âmbito do ensino, resumem-se as principais funções (avaliativas e formativas) que lhe foram acometidas: (i) *Avaliar as práticas dos professores de escolas públicas para melhorar a qualidade do ensino*; (ii) *Avaliar as práticas de ensino de professores universitários e de programas de formação nas instituições*; (iii) *Avaliar práticas de ensino para atribuição de prémios*; (iv) *Avaliar conhecimentos e práticas de estagiários, professores inexperientes e experientes*; (v) *Cursos de formação inicial*; (vi) *Formação específica e formação em contexto de trabalho*; (vii) *Cursos de formação inicial baseada em e-portfólios e hipertext portfólios*.

Segundo Montgomery e Wiley (2008: 22), mais importante que o nome ou termo dado pelos vários autores para descreverem um tipo particular de portfólio, é a sua finalidade (“*the purpose*”). Esta pode incluir, entre outras, a avaliação dos progressos na aprendizagem, a candidatura a um emprego ou a certificação. Segundo estes autores, a tipificação dos portfólios em teoria não acarreta, obrigatoriamente, a sua aplicabilidade. Portanto, o nome que se atribui a um determinado portfólio não é assim tão importante como a audiência a que este se destina e o objectivo que pretende alcançar.

#### ***1.4.1. Portfólio formativo vs Portfólio avaliativo: tensões e conflitos***

Nos últimos anos, mais no que respeita aos portfólios em formato digital, o mercado tem disponibilizado muitas ferramentas comerciais com vista a responder às necessidades das instituições do ensino para atender aos requisitos de acreditação. Muitos destes agentes anunciam suportes no âmbito da construção e desenvolvimento de portfólios que suportam um cariz formativo e avaliativo. No fundo, os *designers* desses produtos tentam conciliar dois paradigmas diferentes que, pela sua natureza, geram conflitos entre si (Pérola e Paulson, 1994, cit. por Barrett e Carney, 2005).

A literatura tem evidenciado este paradigma conflitual que é particularmente pernicioso quando as orientações para a construção do portfólio implicam que o autor tenha de reflectir, numa perspectiva de autocrítica, sobre o seu processo de aprendizagem e evidenciar, simultaneamente, competências desenvolvidas. Ora, Acker (2005) e Barrett e Carney (2005) os portfólios concebidos e desenvolvidos para múltiplas audiências tiveram menor desempenho

face aqueles que foram construídos com vista a uma única audiência.

No entender de Chetcuti *at al.* (2006), o portfolio, enquanto instrumento de avaliação sumativa (“*summative tool*”), deve aplicar-se quando se aferem competências de professores em formação inicial, orientando-se o processo tendo em conta os *standards* da profissão. Sustentam, por outro lado, que os portfolios de cariz formativo devem ser desenvolvidos no âmbito dos objectivos pessoais de cada autor com vista a avaliar os progressos realizados em termos de aprendizagem. Muito embora outros autores, como William e Black (1996, cit. por Yao; Aldrich, Foster e Pecina, 2009), defendam uma posição contrária; sustentam que é possível que as múltiplas funções do portfolio não se afetem umas às outras e, portanto, podem cumprir o seu objectivo específico.

Neste sentido, os autores citados preconizam a existência de dois tipos básicos de portfolio, determinados em função da sua finalidade: *progress-oriented portfolio* (POP) e *product-oriented proficiency portfolio* (POPP). O primeiro documenta o progresso de aprendizagem e faculta provas que evidenciam a melhoria no conhecimento e desempenho em qualquer área. Está associado, na literatura, aos seguintes tipos de portfolio: *progress portfolio*, *development portfolio*, *process portfolio* e *professional portfolio*<sup>15</sup>. O POPP, por sua vez, providencia evidências que traduzem competências e resultados numa área específica.

Na literatura surgem, em alternativa, os seguintes termos para designar o POPP: *best work portfolio*, *presentation portfolio*, *showcase portfolio*, *display portfolio*, *exit portfolio*, *interview portfolio*, *professional portfolio*, *teaching portfolio* e *academic portfolio*.

Barrett e Carney (2005) sustentam que os portfolios podem constituir uma poderosa ferramenta na e para a aprendizagem, como parte de um sistema de avaliação equilibrado que reconheça estas dimensões. Neste sentido, coligiu vários argumentos para que os portfolios sejam concebidos e desenvolvidos separadamente das instituições que têm fins avaliativos:

1. “*Learner Ownership and Engagement with Portfolio*”- as ferramentas (aplicações, programas, etc.) utilizadas devem possibilitar ao autor do portfolio liberdade de atuação em função dos seus objetivos.
2. “*Emotional Connection*” – existe uma componente afetiva ligada ao processo de desenvolvimento do portfolio que suporta a aprendizagem significativa. Cambridge

---

<sup>15</sup> Quando se tem em vista mostrar os progressos realizados.

(2004) diz que a aprendizagem significativa envolve reflexão, é desenvolvimental, integrativa, auto-diretiva, e de longa duração. Neste sentido, os portfólios sustentam estas características porque estabelecem com os autores este compromisso de criar representações de si mesmos. Portanto, quanto mais liberdade for dada ao autor do portfólio mais este se empenhará na tarefa, perspectivando-a como sua autoria (“ownership”) e experienciando-a com maior satisfação.

3. “ *Learner’s Authentic Voice*” – o portfólio deve refletir autenticidade e exclusividade (“*Voice*”).
4. “ *Portfolio as Story*” – o portfólio espelha a história acerca do crescimento e desenvolvimento de uma pessoa ao longo de um período; é uma narrativa na primeira pessoa.
5. “ *Portfolio as Lifelong Learning/Professional Development Tool*” – os instrumentos utilizadas na construção do portfólio devem manter-se acessíveis ao longo da carreira dos professores.
6. “ *Constructivist model supports deep learning*” – os princípios inerentes a este paradigma pressupõem uma aprendizagem ativa, conferindo liberdade e responsabilização aos seus protagonistas.

Perspetivando o portfólio para fins avaliativos, Strawhecker *et al.* (2008), a partir de um estudo sobre as percepções de responsáveis pela avaliação e seleção de professores, destacaram três grandes temas (dimensões) relacionados com os benefícios decorrentes do uso do portfólio para fins de contratação (“*hiring*”), consistentes com resultados de outros estudos (Costantino e Lorenzo, 2002; Wolf e Dietz, 2001; Wyatt e Looper, 2004): (i) visão real dos artefactos; (ii) avaliação mais compreensiva do candidato, em termos das suas potencialidades e fragilidades; (iii) facilidade na revisão, no sentido que possibilita a verificação do portfólio múltiplas vezes e facilita a localização de informação específica de forma rápida.

Neste estudo foram igualmente salientadas limitações, também elas referenciadas noutros estudos (Theel e Talerico, 2004; Temple, et al., 2003; Painter e Wetzel, 2005; Anthony e Roe, 1997, cit. por Strawhecker *at al.*, 2008):

1. Os prazos oficiais de candidatura são muito curtos para permitir analisar e avaliar adequadamente e eficazmente uma grande quantidade de informação; os professores mal preparados, em regra, incluem excessiva informação sem significado e de forma

desorganizada.

2. A entrevista não é o momento oportuno nem adequado para se discutir o portfolio.
3. Existem dificuldades na avaliação do portfolio pela falta de consenso que existe sobre os critérios que definem um bom portfolio e o impacto negativo que pode gerar um portfolio mal concebido.

### ***1.6. Fontes teóricas que convergem para o uso do Portfolio***

*Os portfolios são uma expressão do Construtivismo, e o Construtivismo reflecte uma forma de pensar acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano:  
Jones e Shelton (2006: 1)*

Os princípios do Construtivismo no âmbito do ensino e da aprendizagem continuam a ser considerados uma visão epistemológica fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, como tal, bastante útil no domínio educativo. (Bickhard, 1998; John Staver, 1998; Novak, Minstzes e Wandersee, 2000; Gowing e Alvarez, 2005, cit. por Valadares e Moreira, 2009).

A teoria da aprendizagem significativa (parte integrante de uma visão da construção do conhecimento), designada por Joseph Novack (1990, cit. por Valadares e Moreira, 2009: 12-15) de *Construtivismo Humano*, é aquela que, do nosso ponto de vista, pelos princípios que lhes estão subjacentes, melhor se coaduna com os princípios inerentes à conceção e desenvolvimento do portfolio:

*(i) todo o ser humano é um captador de significados (...) a aprendizagem só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende;*

*(ii) a estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento (...) o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe.*

Do mesmo modo, podemos dizer que com a conceção do portfolio docente se constroem

aprendizagens significativas<sup>16</sup> na medida em que estas decorrem do conhecimento prévio e, como tal, representam uma janela para a aprendizagem autêntica enquanto ferramenta que reflete o processo de aprendizagem.

Segundo Novak (2000, cit. por Valadares e Moreira, 2009: 16) *o ser humano tem pensamentos, sentimentos e acções que juntos formam significados de experiências*. Então, a interpretação que faz se da realidade estará sempre imbuída *de um certo subjectivismo e intersubjetivismo*. Neste sentido, podemos dizer que a concepção do portfolio docente está associada uma visão construtivista da aprendizagem.

Tal como já foi referido, a teoria construtivista é referência nas políticas seguidas pela educação. Por conseguinte, é suposto que o professor conheça as teorias educacionais ou as teorias que estão na base das metodologias e estratégias que empreende, para se atingirem os objectivos inerentes às reformas educacionais. A prática educativa pressupõe, deste modo, uma base filosófica e a sua sistemática implementação para se atingirem os objectivos educacionais. Portanto, os professores devem ter perspectivas claras acerca dos princípios filosóficos e teorias que regem a sua ação educativa.

De acordo com os princípios da aprendizagem construtivista, todo o conhecimento é pessoal e idiossincrático. A aprendizagem é um processo que visa dar significado ao mundo. As experiências e os conhecimentos prévios são fatores da aprendizagem e o princípio do portfolio docente centra-se na auto-avaliação, parte integrante do seu processo de construção. Sendo a aprendizagem um processo individual, construído com base nos conhecimentos prévios, a estratégia do portfolio desenvolve e promove competências reflexivas que, além de atribuírem autenticidade à auto-avaliação, por poderem ser verificadas pelos professores, proporcionam *feedback* construtivos conferindo ao processo de avaliação uma dimensão construtiva de significados (Atienza, 2009).

A abordagem construtivista na educação é largamente aceite e proeminente no processo de ensino e de aprendizagem. A sua base conceptual e teórica assenta nos trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas por Dewey, Kelly, Montessory, Piaget, Bruner e Vogotsky. Ao contrário da educação tradicional, que perspectiva o aluno como um ouvinte passivo,

---

<sup>16</sup> Aprendizagem significativa é um conceito compatível com várias teorias, neste sentido é um conceito suprateórico.

proporcionando-lhe um conjunto predeterminado de objetivos, trabalhados através de abordagens centradas no professor e em processos avaliativos, também eles, centrados no professor, no Construtivismo, aspectos como as características individuais dos alunos e as suas preferências e escolhas constituem factores importantes no processo de ensino e de aprendizagem – a individualidade e a subjectividade destacam-se como componentes deste novo paradigma (Kottalil, 2009).

O Construtivismo tem implicações nas teorias pedagógicas, assim como na investigação, encoraja os profissionais a construírem o seu próprio conhecimento a partir das suas experiências enquanto profissionais que refletem sobre as suas prática. Esta assunção foi enriquecida pelas ideias de John Dewey e William James; pelos trabalhos de Jean Piaget, de Lev Vigotsky, de Jerome Bruner e Ernest von Glasersfeld, e a sua génese remonta aos filósofos Vico e Kante (Kottalil, 2009).

O construtivismo, reiteramos, enfatiza um tipo de conhecimento que é construído pelos indivíduos a partir das suas experiências, por isso, pressupõe que estas tenham qualidade e sejam reais. A aprendizagem em contextos, através actividades significativas, promove aprendizagens mais sólidas e duradouras. Isto porque o conhecimento não é passivamente recebido, mas construído individualmente ou em grupos a partir dos significados que se vão atribuindo a essas mesmas experiências. Assim, o conhecimento é temporário, não-objetivo, internamente construído, desenvolvido socialmente e culturalmente mediatizado. Não é por isso independente do conhecimento prévio, das crenças, dos valores e da experiências dos indivíduos (Valadares e Moreira, 2009).

Por conseguinte, cada indivíduo constrói as suas ideias de acordo com um modelo de pensamento próprio, deslocando para esse processo os resultados de experiências passadas e convicções, a par da sua história cultural e concepções. O ensino, a partir de uma abordagem construtivista, proporciona aos alunos e professores experiências concretas nas quais os professores podem procurar modelos e construir as suas próprias teorias.

Schön (1983, cit, por Atienza, 2009), na sua teoria *prática-reflexiva*, simboliza o professor que reflete permanentemente sobre a sua prática de ensino com o intuito de melhorá-la, *considerando que a investigação está ao serviço da docência*.

Esta premissa é, talvez, a chave pela qual devemos encarar o atual apogeu do portfolio enquanto instrumento de formação e aprendizagem. Como tal, espera-se que o professor seja

reflexivo, que questione as teorias existentes, perspectivando-as através das situações observadas, de forma a que essas mesmas teorias se tornem necessariamente aplicáveis. Constata-se, assim, uma reviravolta: é a partir das práticas docentes que se procuram as respostas para as teorias. Logo, o professor assume o protagonismo da criação do conhecimento e o portfolio, nesse âmbito, converte-se numa ferramenta que promove e canaliza essa observação e reflexão sobre as práticas.

Lewin (1943, cit. por Atienza, 2009) introduziu o termo *investigação-ação*, com a qual quis descrever um sistema de investigação que liga o enfoque experimental da ciência social a programas de ação social que respondam a problemas concretos. Desde esta perspectiva social, o conceito foi transferido ao âmbito da educação por Stenhouse (1975, cit. por Atienza, 2009). A investigação na ação aplicada à educação propunha que o docente podia fazer uma investigação sistemática sobre a sua própria ação educativa com o objetivo de melhorá-la.

Nesta ótica, o professor é também um investigador e observador, em que a resolução de problemas (por ele delimitados) se processa através de uma metodologia consistente com os procedimentos inerentes à estratégia do portfolio – coleta, sistematização e confrontação de informação. Estes dados podem ser recolhidos a partir que podem ser os diários do professor, registos de aulas, planificações, revisões, avaliações, vídeos, etc. (Atienza, 2009). Por conseguinte, o portfolio vai fortalecer esta abordagem epistemológica e metodológica, mas também se “alimenta” dos pressupostos teóricos da prática reflexiva, enquanto herdeiro das abordagens metodológicas da investigação-ação.

De acordo com os princípios da aprendizagem construtivista, todas as aprendizagens são culturalmente construídas e a interação social desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, constituindo um dos princípios do portfolio, uma vez que este proporciona uma nova perspectiva da aprendizagem, tanto para os alunos como para professores.

### ***1.7. O e-portfolio***

A utilização dos portfolios na educação nos EUA tem uma longa história, tendo em conta que cerca de 89% das instituições daquele país o utilizam em diversas modalidades de avaliação ( Salzman, Denner e Harris, 2002, cit. por Strudler e Wetzel, 2005a). O e-portfolio é

uma inovação dos anos noventa, contém essencialmente o mesmo material que o portfolio tradicional diferindo, contudo, no que respeita aos processos de recolha, de organização, de arquivo e de apresentação, isto é, *o material é apresentado utilizando uma combinação de tecnologias multimédia* (Prendes e Sánchez, 2008). Assim, os e-portfolios podem incluir gravações áudio, fotografias, programas informáticos, base de dados, vídeos, páginas Web, e podem ser apresentados através de distintos suportes informáticos, inclusivamente através da Internet.

Segundo Stefani, Mason e Pegler (2007: 7), a *Pen Sate University* foi uma das pioneiras na adopção do e-portfolio e definem-no como *“a personalized, Web-based collectios that include (...) reflective annotations and commentary related to these experiences.”*

Montgomery e Wiley (2008: 6) perspetivam o e-portfolio como uma abordagem multimédia: Esta permite ao criador apresentar artefactos de ensino, de aprendizagem e de reflexão, numa variedade de formatos.

Já no entender de Kalz (2005), o portfolio eletrónico – e-portfolio ou e-folio – é uma *(...) coletânea de evidências diversificadas, extraídas a partir de um arquivo maior que representa a aprendizagem (refletida) de uma pessoa ou organização, relativa a um período, com vista a ser apresentada perante uma ou mais audiências com um propósito específico.*

O crescente desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a sua franca incursão na educação impulsionaram a concepção de portfolios em formato eletrónico. Bronwyn (2007, cit. por Arceo e Rendón, 2010) alega que numa década, aproximadamente, os portfolio tradicionais (impressos em papel) desapareceram e foram substituídos pelos portfolios eletrónicos. Neste âmbito, exploram-se ao máximo as possibilidades no âmbitos das tecnologias multimédia e, cada vez mais se integram ferramentas sociais Web – wikis, blogs, fóruns, etc.

Começa a ser habitual a inclusão de secções de entrevistas em áudio ou vídeo realizadas com o próprio docente com os seus alunos, mentores e outras pessoas relevantes, fotografias digitais, planos de aulas e unidades didáticas, projetos do professor e dos seus alunos, vídeos das atividades realizadas, e outros itens que se consideram pertinentes.

Segundo um estudo desenvolvido por Strudler e Wetzel (2005b), corroborado por outros autores (Gathercole *et al.*, 2002), o e-portfolio foi adoptado e implementado num contexto

favorável porque: (i) contou com a experiência prévia dos portfólios tradicionais e (ii) foi dominado pelos novos requisitos no âmbito das creditações (determinados pelos *standards* da profissão).

Portanto, houve uma influência (ao nível das expectativas) da parte dos supervisores e, simultaneamente, foi dado suporte em termos de recursos tecnológicos e humanos para a efetiva implementação do portfólio. Estavam reunidos, assim, dois fatores que impulsionaram a mudança: pressão e suporte. (Fullan, 2001, cit. por Strudler e Wetzel, 2005a).

### ***1.7.2. Concepção e implementação de e-portfólios***

Atualmente, encontra-se na web uma oferta impressionante de formatos, plataformas e sistemas informáticos desenhados para a concepção de e-portfólios docentes. Em geral, estes modelos baseiam-se numa série de *standards* e descritores do desempenho docente estabelecidos por várias entidades. Facultam aos professores um espaço na rede para incorporarem no seu portfólio itens relativos a informações pessoais, metas profissionais, filosofia educacional, currículo, história académica, formação e certificações, etc., assim como evidências das competências desenvolvidas.

Nos EUA, as instituições educativas (universidades, colégios) têm usado diferentes abordagens básicas para conceber e desenvolver sistemas de e-portfólio:

(i) As equipas de especialistas em tecnologia sediadas nas instituições desenvolvem um sistema personalizado. Esta abordagem permite que a instituição desenvolva exatamente aquilo que deseja, sem taxas de licenciamento de software, isto é, possui a propriedade intelectual. Todavia, acarreta custos de desenvolvimento de *hardware* e *software* que podem ser proibitivos; o sistema pode exigir muito tempo e energia para se projetar e construir; são necessários altos níveis de desenvolvimento de software e conhecimentos técnicos; a instituição pode não ser capaz de manter pessoal especializado para sustentar e expandir o sistema.

(ii) As instituições, por outro lado, podem recorrer aos *open source*: módulos de software ou sistemas de e-portfólio que estão disponíveis ao público gratuitamente como *Open Source*

*Portfolio Iniciativa*<sup>18</sup>. Os membros da Comunidade<sup>19</sup> participam na concepção e desenvolvimento do software. Contudo, existem custos relativos ao suporte técnico e de manutenção. A possibilidade de uma iniciativa *open source* e as comunidades que lhe estão associadas extinguirem-se constitui um risco que não pode ser ignorado. O desenvolvimento de *software* e *upgrades* podem não manter o ritmo com as necessidades.

(iii) Há instituições que optam por adquirir um produto comercial, semelhante a qualquer outro servidor (ex: *Microsoft Front Page* e o *Macromedia Dreamweaver*), que inclui taxas de licenciamento e suporte habituais, porém, não acarreta custos no desenvolvimento de *software* e de suporte técnico, que é tratado pelo fornecedor, permitindo que técnicos do campus concentrem esforços noutros projetos. Esta abordagem pode ser dispendiosa e o atendimento e suporte técnico podem ser pobres.

Portanto, encontram-se atualmente disponível uma grande variedade de ferramentas para a construção de e-portfolios. Prendes e Sánchez (2008: 32-33) classificam-nas em função da suas finalidades:

1. *Ferramentas específicas*: incluem todas aquelas concebidas especificamente para a criação e utilização de portfolios eletrónicos. Podem ser aplicações instalados no sistema. Ex: “ *open source portfolio* ”<sup>20</sup> e o “ *elgg* ”<sup>21</sup>.
2. *Ferramentas de gestão de documentos*: referem-se a todos aqueles programas que são criados para gerir documentos, mas que podem servir para a concepção de um e-portfolio, designadamente, o *Word*, o *PDF*, o *Open Office*, etc.
3. *Ferramentas de software social*: englobam um conjunto de ferramentas de comunicação que facilitam a interação e a colaboração (ex: *wikis* e *weblogs*). Apresentam, contudo, limitações no que se refere à gestão das acessibilidades (ex. informações dos e relativa aos alunos): quem pode, ou não, aceder a determinadas informações?
4. *Ferramentas virtuais*: que incluem comunidades virtuais, algumas das quais

---

<sup>18</sup> <http://www.theospi.org>

<sup>19</sup> <http://www.sakaiproject.org>

<sup>20</sup> <http://osportfolio.org/>

<sup>21</sup> [www.elgg.net](http://www.elgg.net)

dispõem de espaços de publicação pessoal para se conceberem e desenvolverem e-portfolios, e estão desenhados para promoverem a aprendizagem através do conhecimento partilhado, da conversação e da reflexão.

### 1.7.3. Estrutura e modelos de e-portfolios

Com base na revisão da literatura que empreendemos nesta área constatámos que os modelos de e-portfolio docente suportam-se, na sua generalidade, nos *standards* e descritores de desempenho profissional dos professores e seguem, em regra, uma matriz comum (entradas obrigatórias). No entanto, esta uniformização de características não objetiva *anular a originalidade e a criatividade em termos de escrita e de organização dos dados* (Lyons, 2002, Shulman, 1998, cit. por Amaral, 2011: 119), mas sim, a aferição de procedimentos com vista a facilitar o processo de avaliação e dar cumprimento às finalidades do e-portfolio.

Neste sentido, e com vista a percebermos traços comuns obrigatórios dos e-portfolios, segundo alguns autores (Barton e Collins, 2005; Lyons, 2002, 2001; Hutchings, 1998; Shulman, 1998, cit. por Amaral, 2011: 121), coligimos (na tabela que se segue) a informação recolhida, organizada com base num esquema desenvolvido por Arceo, Martinez e Sández (2011).

Table 5 - Estrutura de e-portfolios

Entradas/Conteúdos	Perguntas-chave para facilitar o processo reflexivo ( <i>prompts</i> )	Evidências (artefactos digitalizados)
<p><b>Síntese do Portfolio</b></p> <p><b>Índice de entradas</b></p> <p><b>Apresentação/Introdução</b></p> <p>Nome, instituição, habilitações literárias</p> <p>Identidade profissional</p> <p>Filosofia de ensino, saberes, competências e convicções (posicionamento do professor perante as suas práticas profissionais)</p> <p>Percurso académico e linhas de</p>	<p>Como surgiu o seu interesse por abordar as problemáticas educativas em que atualmente trabalha?</p> <p>Quais são aquelas aprendizagens e experiências que ao longo do seu percurso académico contribuíram significativamente para o seu como profissional de educação?</p>	<p>Incluir na capa, além do título, diagramas ou gravuras nos quais se articulem conceitos-chave estruturantes da construção do e-portfolio e da sua própria identidade pessoal e profissional.</p> <p>Narrativas autobiográficas dando conta do meu acesso e</p>

<p>investigação e/ou intervenção no campo da educação</p> <p>Motivações e interesses</p> <p>Currículo <i>Vitae</i> sintetizado (experiência profissional)</p>	<p>Quais são os interesses e motivações que orientam as suas práticas profissionais e de investigação? Quais são os princípios e valores que as sustentam?</p> <p>Quais são os méritos académicos e profissionais que o identificam e posicionam como investigador e profissional de educação?</p>	<p>progresso no campo educacional (ex: relatos de incidentes críticos; história de vida; declaração da minha filosofia de ensino; síntese comentada do CV...).</p> <p>Explorar a possibilidade de incluir não só, textos narrativos ou expositivos, mas também formatos multimédia (ex: vídeos, imagens...).</p>
<p><b>Entradas Obrigatórias</b></p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>1) Conteúdos curriculares, pedagógicos, de avaliação e relatórios de resultados dos alunos.</p> <p>2) Planificação e preparação das actividades; Ambiente da sala de aula; Instrução; Relacionamentos profissionais (reflexão, comunicação com os EE, contributos para a escola, crescimento e desenvolvimentos profissional...).</p> <p>Acções de formação e produtos associados; reflexão acerca dos mesmos.</p> <p>Situações de aprendizagem (coerentes com a sua filosofia e os interesses) que se destacam no processo formativo.</p> <p>Trabalhos colaborativos relevantes em que tenha participado, incorporando produções ou resultados concretos.</p> <p>Temas/áreas de interesse acompanhados de reflexões sobre os mesmos.</p>	<p>Pense sobre as melhores aulas que deu? Descreva-as. O que esteve e quem esteve envolvido? Quando aconteceu? Quais eram os objectivos das aulas e temas abordados? O que aconteceu em primeiro, segundo e terceiro lugar? O que vai mudar a partir daqui? Que novas estratégias vai implementar? Que impacto teve esta experiência na sua filosofia de ensino? O que mudou? De que forma as suas e crenças e valores foram afetados a partir desta experiência?</p> <p>Pense no impacto que teve num aluno específico a sua prática. Descreva-a. Caracterize o aluno. Quem é o aluno? Quais são as suas preferências? Qual é o seu estilo de aprendizagem? O que mudou no aluno decorrente da sua acção (estratégias/metodologias diferenciadas)?</p> <p>Em relação ao trabalho que realizou, quais são as produções mais significativas relacionadas com a sua linha de interesses?</p> <p>Quais foram as ações de formação que lhe forneceram mais elementos para desenvolver a sua prática profissional e/ou investigativa? Que produções académicas (materiais) relevantes realizou neste âmbito? Escolha uma das melhores formações/workshops que realizou. Descreva-a. Qual foi o motivo que o levou a frequentá-la? Qual foi o tema? Quem conduziu a formação? O que aprendeu? Em que medida me foi útil (mais-valia)? Como pode usar esta informação com os seus alunos? Que objectivos pode traçar com base nas informações desta formação?</p> <p>Porque que considera que estes sítios, Web, blogs ou materiais educativos devem estar aqui? Que trazem-de-novo e</p>	<p>Unidades didáticas e planos de aula; materiais criados ou adaptados; trabalho dos alunos; cópias de textos contextualizadoras das tomadas de decisão, gravações áudio e/ou vídeo, projectos de investigação, estudo de casos, trabalho voluntário; informação (voluntária) e comunicações dos encarregados de educação; certificados de formação; ... acompanhados das respetivas reflexões, registadas como justificação da seleção, para dar cumprimento a conteúdos obrigatórios.</p> <p>Seleccionar propostas didáticas, artigos, páginas web ou blogs em que trabalhou, individual ou colaborativamente, e que dão conta das suas competências (com ênfase nas áreas cognitivas, procedimentais e atitudinais) e explicitam o contexto em que decorreram.</p> <p>Partilhar links a páginas web, artigos de revista ou blogs que permitam aprofundar os temas da sua linha educativa de maior interesse, com propostas teóricas e metodológicas que pretende partilhar com aqueles que visitam o seu e-portfolio.</p>

	<p>como se relacionam com as suas práticas?</p> <p>O que pensa que lhe faz falta para ser um melhor professor, investigador ou profissional da educação?</p>	
<p><b>Perspectivas sobre o futuro profissional no campo educacional</b></p> <p>Metas profissionais a alcançar e processos inerentes.</p> <p>Até onde vai a sua actuação no campo educativo e até onde quer que elas cheguem.</p>	<p>Onde quer estar daqui a cinco ou dez anos, e a fazer o quê? Qual é o caminho que pensa seguir para lá chegar? Que decisões deve tomar e que condições requireiro? O que considera que posso alcançar uma vez que já alcançou as metas como pós-graduado?</p>	<p>Elaborar um documento escrito sobre o projecto previsto da sua vida profissional, tendo como base um plano de actividades a curto e longo prazo, a partir do qual se visualize o rumo que deseja para a sua prática profissional, como pessoa e cidadão comprometido com o trabalho.</p> <p>Considerar, por escrito, os compromissos éticos que se têm na profissão, assim como as características e problemáticas do contexto onde exerce funções.</p>
<p><b>Entrada livre</b></p>	<p>Porque é que decidiu integrar essa informação nesta página?</p> <p>Como pode utilizar este espaço electrónico para disponibilizar informação atualizada de interesse para os seus colegas, alunos e professores?</p>	<p>Ex: <i>hiperlinks</i> a vídeos educativos, materiais multimédia, recursos didácticos diversos, sítios web, conferências e entrevistas a <i>experts</i> da área educativa ou psicológica, entre outros.</p> <p>A partir de diferentes elementos ( fotos, vídeos, audios, etc.) partilhar informação acerca dos passatempos e interesses do grupo.</p>
<p><b>Feedback/Conclusão</b></p> <p>Balanço sobre o percurso profissional a que se reporta o e-portfolio e sobre a experiência da sua construção.</p>	<p>Quais são os alcances e restrições do portfolio?</p> <p>Que contribuições significativas para a educação fez do mesmo?</p> <p>Que sugestões e comentários construtivos pode utilizar para fomentar o seu crescimento e desenvolvimento profissional?</p> <p>Como pode utilizar este espaço electrónico para ceder informação diversa e pertinente aos seus pares, alunos e professores</p>	<p>Implementação de blogs de discussão sobre os e-portfolios, assim como uma rubrica para a auto-avaliação.</p>

Fonte: Arceo, Martinez e Sández (2011: 14-17)

#### ***1.7.4. Alcances e restrições dos e-portfolios***

Nos últimos anos vários autores identificaram o que, segundo eles, consideram ser falhas na literatura sobre os portfolios (Lin, 2008; Butler, 2006; Carney, 2006). Zeichner e Wray (2001) dizem que é necessária mais investigação sobre as consequências da substituição do portfolio em suporte de papel pelo e-portfolio, sobre a natureza e consequências do seu uso para a avaliação e desenvolvimento profissional, e sobre a natureza e qualidade da reflexão promovida pelos e-portfolios.

Por sua vez Yao *at al.* (2009) e Lin (2008), alegam que existem poucas evidências empíricas que suportem a adoção do e-portfolio para demonstrar competências dos professores no âmbito da formação inicial. Ao mesmo tempo, algumas investigações sugerem que o desenvolvimento do e-portfolio em termos processuais ajudam os futuros professores a desenvolverem um bom entendimento dos *standards* da profissão docente (Wetzel e Srtudler, 2006).

Na mesma linha, Beck, Livne e Bear (2005) consideram que, apesar da difusão do uso do portfolio para fins formativos e avaliativos, existem poucos estudos sobre o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores. Estas asserções, e outras, têm levantado questões relativas à validade, fiabilidade e equidade dos e-portfolios.

Muito embora os partidários do portfolio suportam o seu valor enquanto instrumento que promove capacidades reflexivas nos professores em formação inicial e, como tal, melhoram o seu desempenho, poucos estudos confirmaram efectivamente estas alegações medindo diretamente e em profundidade as reflexões ou descreveram os fatores que a impulsionam e estimulam (Pennington, 2011). Esta investigadora advoga que enquanto abundam estudos descritivos, são esparsos os estudos com evidência empírica que sustentem o e-portfolio como instrumento de avaliação fiável e válido da performance e da reflexividade dos professores.

Uma das maiores preocupações acerca do emprego dos portfolios avaliativos nos múltiplos contextos educativos diz respeito ao facto destes implicarem um esforço considerável de trabalho. Ensinar, já é em si mesmo uma atividade bastante exigente, porque é um processo em constante mudança, e este, por sua vez, é sinónimo de trabalho.

Montgomery e Wiley (2008) associam aos e-portfolios os seguintes aspectos (vantagens) positivos no que concerne à sua concepção e implementação: (i) a integração de guiões orientadores, que integram critérios de aperfeiçoamento e avaliação; (ii) o processo de

desenvolvimento dos portfólios avaliativos promovem e potenciam a auto-avaliação e a reflexão e, conseqüentemente, a autonomia (emancipação) na aprendizagem; (iii) a utilização de portfólios auxiliam na comunicação aos *media* (audiência mais alargada) sobre o que são os objetivos de aprendizagem e os *standards*; (iv) o uso do portfólio permite aos seus autores testemunhar o que pensam e o que aprenderam e não apenas as suas competências para traduzir, isoladamente, factos e conhecimentos; (v) o recurso a tecnologias para impulsionar os portfólios é um incentivo para a aprendizagem de novas tecnologias, fundamental nos dias que correm; (vi) a utilização de evidências (artefactos) torna mais perspicaz a avaliação.

Adeptos do uso do portfólio (em qualquer suporte) na formação de professores destacam as seguintes funcionalidades (Amaral, 2010: 111-112):

- i. *Desenvolver o professor/formando/aluno ao nível profissional e pessoal;*
- ii. *Desenvolver hábitos de práticos reflexivos;*
- iii. *Promover práticas de auto-questionamento;*
- iv. *Aprofundar e estruturar as reflexões sobre as teorias ‘herdadas’ da formação inicial;*
- v. *Consciencializar dos padrões que enformam as suas práticas para os desenvolver, corrigir, alterar e/ou usar com mais frequência;*
- vi. *Avaliar a sua competência de ensino e de aprendizagem e, no caso dos segundos intervenientes, a sua competência supervisiva;*
- vii. *Estruturar e tornar público o conhecimento e as crenças sobre o que é o ensino e a aprendizagem;*
- viii. *Enfrentar desafios;*
- ix. *Promover diálogos entre colegas sobre práticas reflexivas e sobre o que é ‘bom professor’;*
- x. *Apresentar os resultados dessas reflexões e as conseqüências resultantes da elaboração dos portfólios à comunidade de aprendizagem em que se inserem;*
- xi. *Iniciar projectos de investigação-acção centrados na escola, a realizar entre e pelos próprios professores;*
- xii. *Contribuir para a dignificação da profissão de professor nos vários graus de ensino, através dos documentos e das reflexões, inseridas no próprio prtfolio;*
- xiii. *Desocultar um repositório de materiais utilizados, acompanhados de reflexões*

*que justifiquem a sua selecção, qualidade e eficácia de aplicação, passível de utilização em contextos de formação, desde que acautelado o seu anonimato.*

Face ao exposto, os benefícios decorrentes do uso do portfolio avaliativo (reflexividade/autoavaliação/comunicação) parecem esbater alguns dos aspectos, menos positivos, também eles associados a esta abordagem (Lin, 2008) : (i) implicam planificações a longo prazo, elaboradas com significativa antecedência, para que permitam integrar os trabalhos mais autênticos, rubricas e instrumentos de auto-avaliação; (ii) exigem um grande empenhamento e consomem muito tempo, tanto para quem os desenvolve como para aqueles que os orientam, dito doutra forma, implicam tempo extra de trabalho; (iii) quando as orientações não são claramente definidas as tarefas desenvolvidas não apresentam fiabilidade, em termos de consistência e precisão, face às avaliações a que serão sujeitas; (iv) requerem um nível de skills tecnológicos e suporte técnico que muito dos professores não dominam.

Tendo em consideração as dificuldades e questões levantadas pelo uso dos portfolios no ensino, Loughran e Corrigan (1995), Smith e Tilema (2003) e Wade e Yarbrougt (1996), citados por Butler (2006: 4), estabeleceram os seguintes critérios a ter em conta para uma implementação com sucesso:

- *Familiaridade com o conceito que encerra o portfolio, enquanto processo e produto;*
- *Orientações e critérios de avaliação claros e precisos;*
- *Estruturação que permita alguma liberdade de criatividade;*
- *Reconhecimento da importância da reflexão;*
- *Feedback oportunos durante o processo de recolha de evidências;*
- *Reconhecimento do valor do portfolio para futuros usos;*
- *Motivação para a aprendizagem e alcance de bons resultados;*
- *Força de vontade para superar os obstáculos iniciais.*

Lin (2008), com base em resultados de um estudo sobre as percepções de alunos (futuros professores), no âmbito da construção de portfolios, recomenda a criação de comunidades de aprendizagem do e-portfolio, uma vez que muitos dos problemas que decorreram da sua implementação foram ultrapassados a partir da aprendizagem colaborativa. Salienta, ainda, que

é necessário promover e desenvolver capacidades de reflexão e adotar projetos que permitam aos alunos expressarem a sua criatividade e individualidade, em detrimento de *software templates*, evitando-se, desta forma, que os e-portfolios sejam semelhantes.

Kocoglu (2008), numa investigação idêntica constatou que, embora os portfolios constituem uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional dos estudantes-futuros-professores, estes não crêem na sua potencialidade no que concerne à promoção de práticas reflexivas. Porém, Yao *et al.* (2009) desenvolveram estudos que contrariam estas afirmações, dado que o portfolio electrónico foi perspectivado como uma ajuda porque facilitou o desenvolvimento de capacidades reflexivas nos alunos (“preservice teachers”), mas que, do ponto de vista destes, não traduziam as suas competências de ensino. Neste sentido, os visados defendem que a qualidade das evidências (artefactos), porque reflectem melhor as competências desenvolvidas, devem ser valorizadas (em detrimentos das reflexões) como critério de avaliação. Acrescentam que no âmbito do processo de construção do e-portfolio, os supervisores devem proporcionar mais suporte em termos de instruções/orientações e *feedback* oportunos (“*timely*”).

As vantagens do e-portfolio mencionadas na literatura são variadas, porém, algumas estão correlacionadas – decorrem da implementação de outras. Sumariamos aquelas mais referidas ao nível do *feedback*, do desenvolvimento de competências, das evidências da aprendizagem, da avaliação, dos artefactos e da acessibilidade (Amaral, 2010; Prendes e Sánchez, 2008; Butler, 2006; Jones e Shelton, 2006; Abrami e Barrett, 2005; Lourenzo e Ittleon, 2005): (i) a utilização do correio electrónico e outras plataformas permite que, em tempo útil, se forneçam e obtenham *feedback* sobre as reflexões ao longo do processo. A eficácia na troca de informações *facilitam a reflexão partilhada e a co-construção de conhecimentos entre os intervenientes na sua redacção*<sup>22</sup>; (ii) a concepção dos e-portfolios potencia o desenvolvimento (e demonstração) de competências no âmbito das TIC; (iii) encoraja a flexibilização, inclusão e distribuição de evidências de aprendizagem referentes a diferentes *timings* e contextos de aprendizagem, logo, providenciam uma imagem mais completa e rica da aprendizagem e competências desenvolvidas; (iv) os e-portfolios envolvem e atraem alunos e professores no e para o processo de avaliação, uma vez que possibilitam uma

---

<sup>22</sup> Amaral (2011:127)

continuada e eficaz revisão dos trabalhos que incorporam (alterando, extraindo ou acrescentado dados) e congregam componentes de texto e multimédia; (v) os e-portfolios são de fácil conservação, edição, actualização (*update*), transporte (para novos sistemas e ambientes de trabalho) e partilha; (vi) são de fácil acesso, e, por isso, visualizados por maiores audiências (alunos, pares, supervisores, parentes, amigos, entre outros); (vii) são de fácil e eficiente organização e armazenamento.

Perante o exposto, e numa perspectiva comparativa com os tradicionais portfolios, constata-se que os e-portfolios acarretaram uma mudança expressiva a nível tecnológico, mas pouco significativa ao nível conceptual – continuam, ou pretendem continuar a manter as características dos seus antecessores.

É de salientar que alguns dos critérios acima referenciados como vantagens decorrentes da implementação dos e-portfolios podem, também eles, representar problemas. Referimo-nos, concretamente, à facilidade de acesso e do que isso pode representar se não se tomarem atempadamente precauções (Carliner, 2005).

Lorenzo e Ittelson (2005) perspectivam que a construção e o uso eficaz dos e-portfolios de ensino visam a exploração da multimédia e outros recursos disponíveis nos ambientes electrónicos, com vista a fornecer uma representação autêntica do ensino e da aprendizagem. O uso do vídeo, do áudio e gráficos, por exemplo, confere aos criadores e promotores do e-portfólio uma janela transparente para o que realmente acontece na sala de aula.

Por outro lado, referem que os professores que concebem e desenvolvem e-portfolios de ensino defrontam-se com desafios ao nível:

. *Da sobrecarga de informação.* Os leitores (audiência) podem, facilmente, ficar sobrecarregados com informação excessiva e desorganizada na forma digital.

. *Da tecnologia.* A utilização das tecnologias pressupõe o domínio de competências que nem todos os professores detêm.

. *Das questões de privacidade e direitos e autor.* A publicação de exemplos autênticos de trabalhos realizados pelos alunos ou vídeos e fotografias levanta questões legais.

. *Da adopção.* Partidários (instituições, empresas) dos e-portfolios de ensino estão a promover formas eficazes de persuadir os professores a adotar os seus modelos como forma de estes mostrarem o trabalho que desenvolveram e partilharem as melhores práticas de ensino e de aprendizagem.

A implementação em massa dos e-portfólios tem levantado questões ao nível *hardware* e *software* que a seguir enumeramos (Lorenzo e Ittelson, 2005): Quantos e que tipo de servidores serão necessário para armazenar um número crescente de e-portfólios?; O que será necessário para manter e fazer backup desses servidores?; Que plugins (ex: Adobe Player; Quick Time; Java Applets), formatos de arquivo e navegadores serão necessário ou suportados em qualquer sistema de e-portfólio?; Que tecnologias serão usadas para implementar um portfólio *off-line* (XML, comprimir conteúdos e assim por diante)?

Ao nível do suporte e expansão colocam-se as seguintes questões (Lorenzo e Ittelson, 2005):

- a) O sistema de e-portfólio, com o seu uso crescente, pode dimensionar adequadamente e expandir o seu armazenamento?
- b) Existe uma equipa de especialistas adequada para desenvolver, implantar e manter um sistema de e-portfólios?
- c) Será que vai haver uma infra-estrutura no local acessível aos estudantes, professores e administradores apoiando-os na utilização correcta e adequada do sistema de e-portfólio?

Não menos importantes são as questões de segurança e privacidade que decorrem do uso dos e-portfólios (Lorenzo e Ittelson, 2005): (i) Como vão ser assegurados os direitos educacionais e o impacto de regulamentos de privacidade? (ii) Quem vai controlar o acesso às informações, à segurança e à privacidade?, (iii) Como irá ser determinado e desenvolvido um sistema de reconhecimento (certificação) de todos os e-portfólios?; (iv) Como é que dados (informações) decorrentes da avaliação dos e-portfólios serão arquivados e protegidos e por quanto tempo?

Verifica-se, assim, que apesar da crescente popularidade do e-portfólio no âmbito educativo, a literatura expõe certas questões relacionadas com o impacto das novas tecnologias e no que isso influencia o portfólio em termos de processo e produto. Inicialmente, os portfólios eram construídos de forma “caseira” ou recorrendo a software da Web (não específico), mas estas especificidades tendem a desaparecer com o software especializado. Os e-portfólios tem vindo assumir uma missão e visão cada vez mais avaliativa (*‘assessment’*), em detrimento da sua proposta inicial: de aprendizagem.

Carney (2006), num estudo de revisão da literatura sobre o e-portfolio docente, constatou que a maioria dos artigos científicos existentes são de cariz conceptual, consubstanciando-se, na sua maioria, em relatórios que descrevem a implementação de programas com a utilização de portfolios, recorrendo a inquéritos e entrevistas para a recolha de dados sobre as atitudes e perspectivas dos seus autores. Esta investigadora advoga que é necessário desenvolver novos estudos envolvendo métodos mais rigorosos e direcionar o enfoque à qualidade técnica (validade e fiabilidade), aos indicadores de impacto e ao rigor das assunções.

Numa perspectiva mais radical, Theel e Tallerico (2004, cit. por Stawhecker *at al.*, 2008) são cépticos no que concerne ao e-portfolio enquanto instrumento que afere competências, uma vez que este tende a refletir, unicamente, os êxitos e não os fracassos.

## CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

Desde algum tempo que os professores têm sido o centro do problema educativo, mas também o fator estratégico da sua solução e por estas razões, aparentemente contraditórias, é que Fullen (1993, cit. por Vaillant, 2008: 8) resume na sua muito citada frase “ *os docentes têm a honra de ser, simultaneamente, o principal problema e a melhor solução.*” Daí que os professores têm ocupado um lugar privilegiado no cenário das políticas educativas implementadas nas últimas décadas.

Uma das problemáticas mais relevantes da atualidade prende-se com a necessidade de se melhorar o desempenho dos professores uma vez que estes têm grande influência na aprendizagem dos alunos – o desempenho do professor tem mais impacto sobre as aprendizagens dos alunos do que qualquer outro factor escolar, incluindo o número de alunos por turma, a dimensão da escola e a qualidade da actividades de enriquecimento escolar. Os modelos de avaliação de professores implementados nas últimas décadas não têm sido eficazes, mas continua a ser difícil definir que mudanças são as mais adequadas e como pôr em prática essas mesmas mudanças (MET Project, 2010).

Segundo Mello (2005, cit. por Vaillant, 2008) o problema reside na falta de preparação dos professores, no corporativismo da classe, nas atitudes de acomodação numa carreira profissional que muitas vezes expulsa os melhores. Mas sem a participação, o compromisso e a dedicação dos professores será impossível levar qualquer mudança a bom porto.

Vaillant (2008: 4) advoga que só a partir da confluência de três elementos é que a situação atual dos docentes pode melhorar: *i) a existência de condições laborais adequadas (remuneração e incentivos); uma formação (inicial e contínua) de qualidade; uma gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes na sua prática.*

É nesta última abordagem que nos vamos centrar e fazer a ponte com a utilização do portfolio docente enquanto estratégia avaliativa, abordando as questões que se seguem: O que se entende por avaliação do desempenho docente? Quais são os principais problemas e obstáculos? Que políticas se têm implementado nos últimos anos? Quais são as teorias e os princípios que lhe subjazem?

## ***2.1. Modelos de ADD: tendências internacionais***

Nas últimas décadas foram-se introduzindo em muitos países modelos de avaliação docente e do ensino, tornando-se, atualmente, uma rotina na maioria das instituições de educação por todo o mundo (Murillo, 2008; David e Macayan, 2010: 65).

Os EUA é o país onde provavelmente se encontra o maior número de experiências no campo da avaliação docente. Em meados dos anos 80, praticamente todos os Estados utilizavam mecanismos de avaliação que visavam o controlo, a acreditação e certificação dos currículos relativos à formação inicial de professores. Já em finais de 90 um relatório oficial<sup>23</sup> fez o diagnóstico da situação em cada Estado constatando que em praticamente todos eles se utilizam exames para outorgar o título (certificado) de professor e grande percentagem implementa algum tipo de provas durante os primeiros anos do exercício profissional, centrando-se nas competências básicas para o ensino e conhecimentos científicos específicos da área disciplinar em causa. O relatório documenta ainda que na maioria dos Estados a avaliação dos professores envolve provas às quais, por vezes, se agregam portfolios e em alguns casos, a observação de aulas faz parte do dispositivo (Vaillant, 2008: 11).

A utilização de provas, tanto na formação inicial como ao largo da carreira docente, tem gerado controvérsia e grandes debates. Vários estudos realizados sobre este tema concluíram que as perguntas incluídas nas referidas provas são de baixa qualidade e, por conseguinte, não existem critérios de validade e fiabilidade na maioria delas. Outras questões têm sido levantadas e dizem respeito aos dispositivos de avaliação que relacionam directamente o desempenho dos professores com as aprendizagens dos alunos (David e Macayan, 2010; Vaillant, 2008).

Na Austrália, o modelo de avaliação persegue dois objetivos: garantir que os professores atinjam os padrões básicos de desempenho docente e certificar professores de sucesso, isto é, que alcançaram níveis de desempenho acima da média (Ingvarson, 2010). Inclui quatro etapas que se desenvolvem durante dois anos: planificação preliminar; recolha de dados; entrevista; acompanhamento. Cada ciclo inicia-se com uma reunião entre o professor e o avaliador para se estabelecer o que irá ser objecto de avaliação e como irão ser recolhidos os dados. A partir das

---

<sup>23</sup> Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Assessment, Time and Attendance. A 50 State Report

evidências recolhidas fixam-se planos de desenvolvimento profissional. No segundo ano, o professor é acompanhado para se definir que tipo de apoio pode este receber e verificar o seu avanço face às metas estabelecidas, que devem alinhar com os *standards* (Vaillant, 2008: 14). No Estado de Vitória, por exemplo, a carreira docente está dividida em quatro categorias: Principiante; Experiente; Líder I; Líder II, cujos *standards* profissionais estabelecem o que se espera de cada um deles (Murillo, 2008; Ingvarson, 2010).

Na Inglaterra, Escócia e Países de Gales os professores para poderem ensinar devem possuir o “*Qualified Teacher Status*”, alcançado através da conclusão com êxito do programa de formação inicial num estabelecimento reconhecido. Na Escócia, a progressão na carreira obedece a requisitos estabelecidos; nos dois primeiros anos os professores são avaliados para obterem o “*General Teaching Council of Scotland*”.

Na América Latina, os modelos de avaliação docente apoiam-se em mecanismos pouco sofisticados e a avaliação dos professores é empreendida geralmente pelos directores e supervisores do sistema educativo. A avaliação docente, quando existe, é uma formalidade. Independentemente da diversidade de critérios e perspectivas de avaliação, sempre que se propõe empreender um sistema avaliativo com carácter sistemático a primeira reacção dos professores é considerá-la uma ameaça (Murillo, 2008).

Em Espanha, a ADD é circunstancial – desenvolve-se somente quando o professor pretende obter uma licença sabática –, apesar da grande importância que se atribui à valorização da prática docente e à sua relação com o desenvolvimento profissional não se generalizou um sistema de avaliação. Neste âmbito, realiza-se uma avaliação que incide directamente sobre o trabalho do professor, cuja realização e coordenação é da responsabilidade da Inspeção de Educação (Murillo, 2008).

Na Finlândia, não existe qualquer sistema externo de ADD, promove-se a auto-avaliação dos professores com vista a estes melhorarem as suas práticas e optimizarem o processo de ensino e de aprendizagem, confiando-se totalmente na capacidade dos professores e das escolas, de tal forma que em 1990 foi eliminado o sistema de inspecção.

Murillo (2008: 47-48) afirma que qualquer que seja o modelo de ADD, ele apresenta riscos na sua aplicação e, como tal, deve-se ter em atenção que este:

1. *Apresenta custos elevados;*
2. *Determina o modo de atuação dos docentes;*
3. *Se não for consensual, pode conduzir a problemas na sua aplicação;*

4. *Se não for transparente e tecnicamente impecável, gera problemas de falta de credibilidade;*
5. *É necessário contar com um número muito importante de avaliadores bem preparados.*

Creemos, também, que independentemente dos modelos da ADD (em termos conceptuais) o sucesso da sua aplicação (a melhoria da qualidade de ensino) depende, em grande medida, de um conjunto de circunstâncias favoráveis que, de alguma forma, o converta num elemento motivador e indispensável. Assim, não existem bons ou maus dispositivos de avaliação, todos eles vão depender da forma como os professores os encararem: como uma oportunidade ou uma ameaça.

Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) dizem-nos que para que um sistema de avaliação de professores tenha qualidade, ele terá de explicitar o modelo ideal de pedagogia que defende. Tal, significa que avaliadores e avaliados devem partilhar os mesmos quadros de referência ontológica e epistémica e que todos se devem considerar agentes de mudança e líderes transformadores num sentido global, vendo-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema.

## ***2.2. O contexto português***

Em Portugal, ainda não foi consolidado um sistema ou modelo de avaliação consistente, pese embora os esforços levados a cabo nos últimos cinco anos pelas entidades tutelares. Assim, tem-se assistido à adopção de medidas em catadupa com vista a simplificar processos, mas que do nosso ponto de vista, além de refletirem uma falta de visão estratégica vêm, sobretudo, criar mais instabilidade e retirar credibilidade a todo o processo.

O primeiro sistema de avaliação, que vigorou até final da década de 80, tinha um carácter meramente administrativo já que o serviço prestado pelo professor era classificado de *Bom*, salvo em casos de procedimentos disciplinares. Portanto, era uma formalidade, pois bastava somente um certificado (credencial) emitido por uma instituição superior que permitia o ingresso na carreira. A partir de 1990, com publicação Decreto-Lei n.º139-A/90, implementou-se um segundo sistema de avaliação que, à semelhança do anterior, atribuía aos professores a classificação de *Satisfaz* desde que não se verificasse um deficiente relacionamento com os

alunos, a injustificada não aceitação de cargos e a não conclusão de ações de formação contínua obrigatórias. A progressão na carreira dependia da antiguidade e da avaliação satisfatória com base num relatório de auto-avaliação apreciado pelo conselho pedagógico.

O Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro veio permitir a atribuição da classificação de *Bom* e *Muito Bom*, porém implicava um procedimento extraordinário pelo professor ao ter que requerer a apreciação da sua candidatura a uma comissão de avaliação do Conselho Pedagógico.

Em 2007, com a alteração ao estatuto da carreira docente, as mudanças introduzidas foram bastante significativas. O incremento da seleção para o ingresso na profissão docente (com a introdução de provas), a diferenciação dos professores em categorias hierarquizadas e a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional e para influenciar a progressão da carreira, foram os pilares que sustentaram este modelo avaliativo.

Porém, não decorridos dois anos após a sua implementação, este modelo de avaliação foi alterado pelo Decreto Regulamentar n.º26/2012, dada a *necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem*. Assim, promovem-se ciclos avaliativos mais longos e potencia-se a dimensão formativa com recurso à auto-avaliação como técnica privilegiada, em detrimento da observação de aulas, preconizada no modelo anterior.

### ***2.3. A avaliação do desempenho docente: pressupostos e finalidades***

Como já foi referido, a ADD é uma prática comum em todas as escolas e universidades. David e Macayan (2010) justificam a sua importância pelo impacto que tem nas aprendizagens dos alunos e na relevância que assume na prestação de contas (responsabilização) nos contextos educativos. As escolas têm de provar que vão no bom caminho, isto é, que são bem sucedidas e eficientes. A ADD, neste âmbito, é uma marca que diferencia um sistema educativo (Joshua e Kritsonis, 2006, cit. por David e Macayan, 2010). Assim, o principal objectivo da ADD é determinar a presença e extensão de aprendizagens nos alunos, e sendo os professores os agentes com mais influência neste âmbito são aqueles a quem são pedidas mais responsabilidades. Daí que avaliar o desempenho dos professores seja tão importante como

avaliar o desempenho dos alunos.

Em sintonia com esta forma de encarar os propósitos da avaliação dos professores, Stronge (2010: 27) refere que existem dois objetivos fundamentais da ADD: *melhorar o desempenho e documentar a prestação de contas*. O primeiro objetivo decorre no âmbito do desenvolvimento pessoal e envolve oportunidades que possibilitam ajudar os professores a aprenderem sobre a sua prática, refletindo sobre ela; o segundo, por sua vez, reflete um compromisso para com os objetivos profissionais em termos de competências e de desempenho de qualidade. No fundo, estes dois objetivos assumem dois propósitos distintos: formativo e sumativo (respetivamente).

Neste sentido, e à semelhança do que foi referenciado relativamente à dupla funcionalidade (formativo e sumativo) que o portfolio reclama cumprir, também há quem afirme, a partir os mesmos pressupostos, que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas são incompatíveis (Stronge, 2010).

Uma das conclusões tiradas de um estudo<sup>24</sup> comparado sobre como estão organizados os sistemas de ADD em países da América e Europa, é a constatação de que são poucos os sistemas de avaliação que explicitam os fundamentos teóricos em que se baseiam que, segundo Murillo (2008), constitui uma das suas principais fragilidades.

A maioria dos modelos de ADD implementados tem como referência os *standards*, isto é, a avaliação é feita em função de níveis de desempenho estabelecidos pelas entidades tutelares. As competências, ou níveis de desempenho, traduzem-se por domínios de componentes profissionais que diferem consoante os sistemas de ensino. Uns dão mais ênfase ao que se passa na sala de aula, ao nível da planificação e preparação, do ambiente da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem; outros, por sua vez, destacam a importância da personalidade do professor porque entendem que ausência desta pode determinar o insucesso nos resultados de aprendizagem dos alunos (Murillo,2008).

Goe, Bell e Little (2008, cit. por Vaillant, 2010: 67), com base em investigações e em análise de políticas e *standards* sobre o desempenho dos professores, estabeleceram cinco domínios que definem um professor eficiente:

---

<sup>24</sup> UNESCO

1. *Os professores eficientes têm expectativas altas em relação a todos os seus alunos e ajudam-nos na sua aprendizagem;*
2. *Os professores eficientes contribuem para o bom desempenho académico, atitudinal e social dos seus alunos;*
3. *Os professores eficientes contribuem para o desenvolvimento das turmas e escolas que valorizam a diversidade e a consciência cívica;*
4. *Os professores eficientes colaboram com os seus pares, administradores, pais e outros profissionais de educação para garantir o sucesso dos alunos, particularmente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais e aqueles que se encontram em risco de falharem.*

Outros modelos de ADD salientam o facto da eficiência do professor ir para lá da sala de aula, ou seja, envolvem outras facetas como a colaboração com os pais e outros profissionais e a reflexão que os professores empreendem sobre as aprendizagens dos alunos e sobre o seu desenvolvimento enquanto profissionais. De qualquer forma, estes autores dizem que qualquer que seja a instituição educativa, esta deve definir o professor eficiente em função das suas metas e filosofia. Portanto, a avaliação da performance e eficiência dos professores deve incluir a participação e envolvimento destes na consecução dos objectivos do projecto educativo da escola.

Tal como refere Murrilo (2008), não existe um paradigma único, comum a todos os países, relativamente ao que se considera um “docente de qualidade” e, como tal, é uma ideia que deveria ser submetida a uma séria reflexão por parte dos responsáveis políticos em matéria de avaliação.

#### ***2.4. O insucesso da ADD e o MET Project***

Apesar do grande esforço que tem sido empreendido nos EUA em termos de investigação, ainda não foi definido de forma consensual o que determina um professor eficiente e identificados os bons e “menos bons” professores, não obstante o consenso sobre a importância que tem o papel do professor no sucesso das reformas e políticas educativas. Um pouco por toda a parte, a avaliação de professores não tem providenciado *feedback* com vista à

melhoria das suas práticas e do ensino, nem tão pouco tem facultado aos avaliadores informações válidas para, em função delas, encontrarem os pontos fortes e fracos dos professores que avaliam (MET Project, 2010; Stronge, 2010).

Este facto está traduzido no relatório *The Widget Effect*<sup>25</sup> (*New Teacher Project, 2009*) no qual é patente que nos sistemas de ADD que incluem dois *ratings* de desempenho, suficiente e insuficiente, 99% dos professores obtiveram suficiente. Nos sistemas de avaliação com mais de dois *ratings*, 94% dos professores foram avaliados com um dos dois primeiros *ratings* e menos que 1% tiveram insuficiente. Portanto, os vários sistemas de avaliação de professores implementados neste país na últimas duas décadas falharam os seus propósitos. Esta conjuntura sustenta e reforça um fenómeno que se denominou de *Widget Effect* (2009 New Teacher Project, 2010).

O *Widget Effect* caracteriza-se pela indiferença das instituições às variações do desempenho dos professores: *O desempenho do professor, o factor escolar que mais influência tem no desempenho dos alunos, não é avaliado, registado e usado para apoiar a tomada de decisões coerentes*. Esta indiferença reflecte-se de formas diferentes: (i) *Todos os professores são bons ou muito bons*; (ii) *A excelência não é reconhecida*; (iii) *Inadequado desenvolvimento profissional*; (iv) *Os professores no início de carreira não são alvo de uma atenção e acompanhamento especiais*; (v) *O fraco desempenho de professores não tem solução*.

Um caso paradigmático é a ADD do Estado da Califórnia cujo objectivo visa melhorar o desempenho dos professores e como tal, os resultados decorrentes desta avaliação não têm qualquer repercussão na carreira profissional do professor. Dos resultados da avaliação entregues ao professor constam sugestões de melhoria, assim como possíveis planos de formação profissional com vista a ajudarem o professor a melhorar as suas práticas (Murillo, 2008).

O *Widget Effect* está, assim, muito enraizado nos sistemas e políticas que regem a avaliação dos professores. Uma avaliação mais eficaz poderá ser uma solução parcial, mas não suficiente para mudar a cultura de indiferença instalada sobre o desempenho dos professores na sala de aula. A mudança deste cenário depende, sobretudo, de se saber quais são, efetivamente, as práticas que caracterizam um professor eficiente. Deste modo, os professores devem ser

---

<sup>25</sup> Disponível em <http://widgeteffect.org/downloads/TheWidgetEffect.pdf>

avaliados por modelos de avaliação mais compreensivos, justos, claros e creíveis, com vista a diferenciarem o desempenho dos professores na sua eficiência no que toca aos resultados dos seus alunos. A par disto, será necessário dar formação e acompanhamento adequados aos avaliadores para que empreendam avaliações equitativas e consistentes com os *standards*, através do fornecimento de *feedback* construtivos e apoio diferenciado aos professores que avaliam (New Teacher Project, 2010).

Qualquer sistema de avaliação de professores estará condenado a falhar se as informações que daí advierem não tiverem consequências. Por isso, devem ser definidas e cumpridas todas as decisões que decorrem da avaliação para que todos os envolvidos se mobilizem e empenhem nesse processo. Deve-se, igualmente, facilitar a eventual saída, de preferência voluntariamente, de profissionais do sistema que não foram capazes de desenvolver ou melhorar competências para atingir os standards, não comprometendo, todavia, o seu futuro (New Teacher Project, 2010).

O *MET Project*, lançado em 2009 pela *Bill & Melinda Gates Foundation*, tem em vista responder a estas questões. O seu objectivo visa melhorar a qualidade das informações disponíveis sobre o desempenho dos melhores professores, trabalhando em cooperação com os mesmos para, a partir daí, se identificarem as boas práticas. Estas, por sua vez, irão ajudar a desenvolver modelos e instrumentos de avaliação de professores mais equitativos e creíveis. Este projecto suporta-se em dois grandes pressupostos: (i) *a avaliação de um professor depende significativamente dos resultados dos seus alunos*, (ii) *qualquer outro componente adicional de avaliação (observação de aulas, portfolio...) deve ser indicador do desempenho dos alunos*. O MET Project tem a seguinte linha orientadora: múltiplas observações de aulas de professores mais eficientes traduzem-se numa avaliação mais perspicaz que, por sua vez, resulta numa ação educativa mais objetiva; remunerações dos profissionais em função da sua eficiência; colocação estratégica de professores mais eficientes.

Os promotores do MET Project crêem que os seus pressupostos implicam uma mudança de cultura educacional, onde os professores abrem as portas da sua sala de aula e partilham as suas práticas com vista a serem examinadas e construtivamente criticadas, porque é disso que a excelência se trata. *The quality of instruction is a public good, and improvement will require a collective commitment to excellence in every classroom* (MET Project, Learning about Teaching, 2010).

Fruto de investigações que têm vindo a ser empreendidas no âmbito do MET Project, foram já publicados diversos relatórios contendo resultados com os quais as escolas e sistemas educacionais se podem auxiliar para criarem modelos de avaliação alternativos ou melhorarem os existentes.

## ***2.5. Questões processuais e metodológicas***

### ***2.5.1 A avaliação que os alunos fazem dos professores***

A avaliação dos professores, em geral, tem em vista a monitorização e avaliação destes. A preocupação tem-se centrado mais nas questões metodológicas do que propriamente sobre quem deve avaliar que, tradicionalmente, tem cabido aos supervisores e administradores. Estes observam, de forma mais ou menos regular as aulas, usando instrumentos para recolha de dados.

A avaliação empreendida pelos alunos face ao desempenho dos professores, contudo, é a técnica mais comum para avaliar a competência dos professores dentro da sala de aula, já que eles são os consumidores diretos (clientes) dos serviços prestados por estes (Ochave e Abulon, 2006, cit. por David e Macayan, 2010). Introduzida, primeiramente, nos E.U.A. em 1920, é já uma rotina e uma parte obrigatória do ensino, assente em métodos quantitativos (checklist/escalas) e qualitativos (comentários).

Esta técnica tem a vantagem de cobrir os hábitos de ensino observáveis em situação de sala de aula e mesmo atributos pessoais. No entanto, apesar de os alunos estarem numa posição única, a validade dos resultados revela inconsistências, para além das reações negativas dos professores que duvidam da capacidade dos alunos avaliarem o seu desempenho. Tipicamente, este sistema de avaliação é anónimo pelo que os alunos não sentem qualquer responsabilização em relação às considerações que tomarem, ou seja, a sua opinião pode não ter sido fundamentada em factos e daí, como diz Wright (2006), existe um risco de a avaliação dos professores ser baseada em raiva latente ou experiências negativas.

### **2.5.2. Os resultados acadêmicos dos alunos**

Cada vez mais os sistemas avaliativos têm em conta o resultado dos alunos na ADD devido ao papel central que estes desempenham neste processo (Stronge, 2010: 36). Isto compreende-se porque (McConney, Schalock e Schalok, 1997:162, cit. por Stronge, 2010: 37)

*O objetivo do ensino é a aprendizagem e o propósito da educação é garantir que cada nova geração de alunos possa acumular o conhecimento e as competências necessárias para satisfazer as exigências sociais, políticas e económicas da idade adulta.*

Esta abordagem implica que, para além de se saber que tipo de influência exerce o professor no desempenho dos alunos, se saiba também como isso se processa, isto é, *não basta determinar como é que o professor pode influenciar, indiretamente, o aproveitamento escolar do aluno numa dada medida de desempenho (idem, p.37).*

Sabe-se que os resultados dos alunos constituem um bom indicador do desempenho dos professores, no entanto, esta validade está muito dependente dos instrumentos utilizados para medir o seu desempenho. Por exemplo, aspectos com a perseverança e o trabalho colaborativo não são medidos através dos convencionais testes e exames (Kane, 2012).

### **2.5.3. A avaliação entre pares**

A avaliação entre-pares (“*peer review*”) é entendida, por muitos, como o melhor processo ou sistema de avaliação de professores, desde que os professores avaliadores sejam detentores de formação adequada e especialistas na área de conhecimento dos avaliados (David e Macayan, 2010: 70). Segundo Robinson (2010), a perspetiva de avaliação entre pares (“*Peer Observation of Teaching*”) acarreta, geralmente, alguma apreensão e ansiedade que refletem, por sua vez, a falta de informação sobre a natureza desta abordagem. A observação na sala de aula é, também, uma técnica privilegiada nesta abordagem e neste sentido Gosling (2002 cit. por Robinson, 2010) identifica três modelos: (i) *Modelo de avaliação*; (ii) *Modelo de desenvolvimento*; (iii) *Modelo de avaliação entre pares*. No primeiro modelo a avaliação é sumativa, enquanto os segundo e terceiro modelos têm uma função formativa. No entanto,

alguns sistemas de avaliação combinam estes modelos.

A avaliação entre-pares, independentemente do cariz avaliativo que encerra, compreende três etapas (Kumrow e Dahlen, 2002, cit. por David e Macayan, 2010; Robinson, 2010): uma entrevista pré-observação (“*pré-observation meeting*”) onde os intervenientes (avaliado e avaliador) discutem o processo; a observação de aulas; e uma entrevista pós-observação (“*post-observation meeting*”) que consiste na reflexão conjunta sobre o que se passou na aula.

Os tópicos discutidos na entrevista pré-observação incluem, entre outros: o plano de aula relativo à aula a observar; os objetivos de aprendizagem; as metodologias e estratégias a serem adotadas; o contexto de aprendizagem; a negociação de regras inerentes ao avaliador (ex: definir o lugar onde vai ficar situado o avaliador para não interferir na aula); determinação de procedimentos com vista a informar os alunos sobre este processo; aspetos da aprendizagem que o avaliador pretende receber *feedback*.

Na entrevista pós-observação, que se deve realizar o mais cedo possível, o avaliador e avaliado partilham os seus pontos de vista sobre como decorreu a aula e, em função disso, o avaliado tem oportunidade de melhorar alguns aspectos da sua prática. O *feedback* do avaliador deve ser de suporte e construtivo e quando possível, Bell (2005, cit. por Robinson, 2010) sugere o uso de questões abertas, como por exemplo: *A actividade desenvolvida para iniciar a aula pareceu motivar bastante os alunos. Como é que explica isso?*

O recente projecto australiano *Peer Review of Teaching for Promotion Purposes*<sup>26</sup> (Final Report, 2009) recomenda que no âmbito da avaliação para a promoção (i) as aulas devam ser observadas por duas pessoas (pares), um dos quais deve ser especialista na área disciplinar em causa e o outro deve ter formação e experiência nas áreas da pedagogia (ensino e aprendizagem), (ii) previamente (uma ano antes), deve ser implementado este sistema de avaliação só com carácter formativo com vista a treinar os avaliadores e familiarizar os avaliados com o processo e critérios envolvidos.

Embora haja muitos defensores desta modalidade de avaliação, outros há que a consideram um processo intimidatório, sem sentido, ou ambos (Cárter, 2008, cit. por David e Macayan, 2010). São vários os argumentos utilizados contra a avaliação entre-pares: (i) o facto

---

<sup>26</sup> Disponível em [http://www.adelaide.edu.au/teaching-projects/peerreview/peerReviewReport\\_part1.pdf](http://www.adelaide.edu.au/teaching-projects/peerreview/peerReviewReport_part1.pdf)

de não evidenciar a real aprendizagem dos alunos; (ii) a falta de validade dos instrumentos utilizados; (iii) a subjectividade do avaliador; (iv) a visão negativa de outros professores do propósito da avaliação.

Neste sentido, Cárter (2008: 85-87, cit. por David e Macayan, 2010: 71-72) propõe cinco passos para que a avaliação entre-pares se torne um processo mais válido e fiável:

- a. Reconhecer que há diferentes perspectivas de ensino e de aprendizagem e que todas elas são válidas – a questão passa pelo avaliador perceber de que forma é que aquele método pedagógico particular instiga a consecução dos objectivos de aprendizagem, e não, se a escolha daquele método foi boa ou má;
- b. Preparar a entrevista pré-observação com seriedade. O avaliador tem responsabilidade em tentar perceber e enquadrar-se no contexto para, em função disso, elaborar questões com vista a clarificar situações;
- c. Ouvir com atenção o que o avaliado tem para dizer na entrevista pré-observação. O avaliador deve-se inteirar dos objectivos e estratégias que propõe o avaliado e das características dos alunos que integram a turma que irá observar. Deve, ainda, questionar o avaliado se há algum aspecto que merece a sua atenção particular.
- d. Observar também os alunos. A observação do comportamento dos alunos é o melhor meio para recolher informações sobre o desenvolvimento de uma aula em termos de desenvolvimento e aprendizagem.
- e. Verificar as incorrecções durante as entrevista pós-observação numa perspectiva de ajuda e não de julgamento. A avaliação entre pares desenvolve-se melhor quando assume uma função formativa (visa o aperfeiçoamento). Neste sentido, o avaliador deve fornecer sugestões de melhoramento das práticas, não pode ficar só nas críticas.

#### **2.5.4. A auto-avaliação**

A auto-avaliação assume-se como mais uma técnica possível da ADD, em que os professores auto-avaliam o seu desempenho e os resultados obtidos, baseado num conjunto bem definido de competências ou níveis de desempenho. Académicos como Nhundu (1999, cit.

por David e Macayan, 2010) acreditam no potencial deste tipo de avaliação uma vez que dá a oportunidade aos professores de refletiram sobre a sua forma de ensinar e melhorar as suas práticas.

Ross e Bruce (2005, cit. por David e Macayan, 2010) propõem um modelo de auto-avaliação que envolve três processos:

- (i) Os professores fazem auto-observações, focando-se em aspectos do ensino/instrução que sejam relevantes no âmbito dos *standards* ou níveis de desempenho esperados;
- (ii) Os professores fazem juízos sobre si em termos de resultados alcançados. As informações são aquelas que decorrem da auto-observação;
- (iii) Os professores interpretam as suas reações em função dos resultados atingidos, isto é, o seu nível de satisfação com os resultados das suas ações.

O Artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º26/2012 do ADD vigente em Portugal define que o relatório de auto-avaliação visa envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e resultados dos alunos. Consiste num documento anual de reflexão sobre a actividade desenvolvida no âmbito dos seguintes domínios: (i) a prática lectiva; (ii) as atividades promovidas; (iii) a análise dos resultados obtidos; (iv) o contributo para os objetivos e metas fixadas no Projecto Educativo da escola; (v) a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Sem prejuízo das vantagens da auto-avaliação enquanto instrumento avaliativo na ADD, acreditamos que o seu carácter obrigatório pode levar os professores a emitirem respostas que não correspondem à realidade da sua prática docente, deturpando a avaliação realizada uma vez que os sujeitos tendem pronunciar-se mais de acordo com o desejável em detrimento daquilo que efetivamente acontece.

Pois, como afirma Caetano (2008: 56), *em termos empíricos a investigação tem identificado inúmeros problemas associados à auto-avaliação, salientando-se o sistemático inflacionamento das apreciações que cada um faz de si próprio, bem como o auto-enaltecimento das suas capacidades*. No entanto, este autor acredita que se a ficha de auto-avaliação for utilizada pelo docente de forma sistemática poderá proporcionar uma análise e uma melhoria contínua das suas práticas, mas para isso seria necessário que a fase de auto-avaliação, no processo de avaliação de desempenho docente, fosse reestruturada ao nível da

calendarização e dos objetivos.

Em síntese, a integração de múltiplas fontes (*Multiple Measures*) de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho profissional porque permite colmatar os pontos fracos que os vários métodos apresentam e controlar enviesamentos. A combinação de múltiplos métodos torna, cada um deles, mais forte. Como refere metaforicamente Kane (2012), *the team always prevails, as its combined strengths compensate for the weaknesses of its members*.

## **2.6. O portfolio como instrumento de avaliação (alternativo) da ADD**

O uso do portfolio docente como instrumento de avaliação alternativo no âmbito da ADD tornou-se uma prática comum nos EUA (Wolf, Lichtenstein e Stevenson, 1997, cit. por Bullock e Hawk, 2001), porque associado a uma visão que confere aos professores uma voz ativa na sua avaliação e destes poderem usar os resultados da avaliação para melhorarem as suas práticas. Portanto, os portfolios neste contexto servem para duas finalidades distintas: mostrar competências e desenvolver a profissionalidade.

Mas nem todos (investigadores e instituições) são partidários dos portfolios em suporte digital, argumentam que a sua avaliação levanta problemas no que se refere à autenticidade das evidências (Abrami e Barrett, 2005) e é injusta porque nem todos têm acesso às mesmas tecnologias. Nesta linha, outros argumentam que os e-portfolios têm um efeito *distanciador entre quem escreve e o assunto sobre o que escreve* (Amaral, 2010: 127).

Seldin (2005, cit. por Lorenzo e Ittelson, 2005) saliente que a adopção do e-portfólio pelos professores é mais susceptível de ser bem sucedida se se tratar de uma decisão pessoal, em vez de uma decisão administrativa; e terá mais êxito se se tratar de uma trabalho desenvolvido através de uma abordagem colaborativa.

Montgomery e Wiley (2008: 10) preconizam que a fiabilidade e a validade dos e-portfolios depende do grau de consistência e precisão com que foram construídos os instrumentos de avaliação e definidos os critérios para medir o desempenho desejado, e o alinhamento destes com os *standards* da profissão. Estes critérios, relativos aos conteúdos e ao portfolio e estabelecidos numa fase prévia à sua construção, devem ser do conhecimento dos professores para que estes entendam o que se espera deles.

Pennington (2011) refere a falta de estudos para aferir a validade e fiabilidade de instrumentos para avaliar o pensamento dos professores, dado que a reflexão e a auto-avaliação constituem componentes críticas dos portfólios, tal como evidencia Dewey (1933, cit. por Montgomery e Wiley, 2008: 13)

*(...) sabemos, pelo menos em teoria, que a capacidade para pensar é muito importante; é aquilo que nos distingue dos animais. Mas são vagas as nossas noções de como e porquê pensar são importantes, é preciso dizer explicitamente quais são os valores da reflexão. Em primeiro lugar, ela emancipa-nos do mero impulso e das rotinas. Dito doutra maneira, pensar permite-nos focar nas nossas actividades de forma distanciada e planificar de acordo com fins em vista...*

Importa reiterar que a definição de critérios de avaliação, assim como os elementos (conteúdos) a constarem do portfólio, devem ser discutidos e estabelecidos de forma colaborativa com os professores avaliados. Estes devem ter a oportunidade de se envolverem no processo para, daí, se lhes poderem, também, pedir responsabilidades (Stronge, 2010; Arceo, Martínez e Sánchez, 2011).

De uma forma geral, os critérios de avaliação do portfólio respondem aos *standards* da profissão e orientam-se para a promoção de uma nova perspetiva de aprendizagem e para a auto-avaliação e a reflexão.

Damos por concluído este capítulo, expondo uma proposta de Britten e Mullen (2003) que congrega os critérios e indicadores de avaliação do e-portfólio (Tabela 6) que, do nosso ponto de vista, encerra os aspetos mais pertinentes constantes na literatura.

**Table 6 - Critérios de avaliação do portfólio docente.**

<b>Critérios de avaliação</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
Inclusão de declarações reflexivas	<p>O autor escreve na primeira voz e reflecte um pensamento original e independente.</p> <p>Reflecte sobre as suas capacidades, esforços, limitações, experiências e metas como aprendiz ou professor, referindo-se a exemplos concretos.</p> <p>Usa efectivamente informação para mostrar o seu conhecimento, disposições e indicadores</p>	<p>O autor escreve na primeira voz e reflecte de alguma maneira um pensamento original e independente.</p> <p>Reflecte sobre as suas capacidades, esforços, limitações, experiências e metas, como aprendiz ou professor, mas carece de detalhes ou não proporciona exemplos concretos.</p>	<p>Os escritos do autor são impessoais e não demonstram um pensamento original e independente.</p> <p>Não empreende reflexões adequadas sobre os seus conhecimentos, habilidades, esforços, limitações, experiências e metas como aprendiz ou professor.</p>	<p>O autor do e-portfólio inclui informações (artefactos, evidências) da sua trajetória e produções, mas não incluiu declarações reflexivas acerca destas.</p>

	de desempenho em relação às competências profissionais, pessoais ou de investigação que demonstra.	Usa informação para mostrar o seu conhecimento, disposições e indicadores de desempenho em relação às competências esperadas, mas não liga essa informação com uma compreensão profunda e pessoal.	Não usa informação ou inclui evidências para mostrar o seu conhecimento, disposições e indicadores de desempenho em relação às competências esperadas.	
Análise e justificação dos artefactos incluídos	<p>A análise ou justificação dos artefactos incluídos reflete princípios (educativos, éticos, teóricos,...) e é convincente para o avaliador/supervisor.</p> <p>Mostra uma conexão clara e precisa entre conhecimentos, disposições e indicadores de desempenho relacionados com as competências a avaliar.</p> <p>Inclui, amplamente, evidências e referências aplicáveis a uma diversidade de fontes relevantes (textos, artigos, vídeos, leituras, actividades de aulas, materiais educativos...) desenvolvidos pelo autor que dão suporte à análise da sua trajetória e produções.</p>	<p>A análise ou justificação dos artefactos incluídos reflete princípio(educativos, éticos, teóricos...) e é convincente de alguma forma para o avaliador/supervisor.</p> <p>Mostra uma conexão clara e precisa entre conhecimentos, disposições e indicadores de desempenho relacionados com as competências a avaliar.</p> <p>Inclui evidências e referências aplicáveis a algumas fontes relevantes (textos, artigos, vídeos, leituras, actividades de aulas, materiais educativos...) desenvolvidos pelo autor que dão suporte à análise da sua trajetória e produções.</p>	<p>Inclui uma análise dos artefactos selecionados, mas a conexão com determinados princípios (educativos, éticos, teóricos...) é pouco clara ou não resulta convincente para o avaliador/supervisor.</p> <p>Mostra conexão clara e precisa entre conhecimentos, disposições e indicadores de desempenho relacionados com as competências a avaliar.</p> <p>Não inclui suficientes evidências ou referências para dar suporte à apresentação da sua trajetória e produções.</p>	Não incluiu uma análise dos artefactos que selecionou, de maneira tal que não se pode estabelecer a conexão entre o seu conhecimento, disposições ou indicadores de desempenho vinculados às competências a avaliar.
Estrutura	<p>Responde de forma apropriada às seguintes componentes de desenho em ambiente digital:</p> <p>Fonte e fundo;</p> <p>Cor;</p> <p>Imagens implantadas;</p> <p>Vídeo, som ou multimédia;</p> <p>Disposição consistente dos elementos incluídos;</p> <p>Links funcionais;</p> <p>Tipografia fácil de ler;</p> <p>Expressa criatividade e individualidade;</p>	<p>Responde de forma apropriada a alguns aspectos, mas não a todos os componentes de desenho em ambiente digital.</p>	<p>Mostra uma compreensão mínima dos componentes de desenho em ambiente digital.</p>	<p>Não responde de forma adequada às componentes de desenho em ambiente digital.</p>

	Desenhado para uso fácil.			
Uso do ambiente digital	Utiliza hipertextos pertinentes para organizar o conteúdo do portfólio.  O portfólio encontra-se num espaço ou pasta digital personalizada do autor, está datado num servidor seguro, de preferência vinculado, ou pertence a uma instituição universitária ou de ensino superior.	Utiliza hipertextos, mas não ajudam demasiado à organização ou apresentação do conteúdo do portfólio.  O portfólio encontra-se num espaço ou pasta digital personalizada do autor, está datado num servidor seguro,	Utiliza hipertextos, mas não mostra uma compreensão clara das oportunidades que existem para conectar os componentes do portfólio em ambiente digital.  O portfólio encontra-se publicado num espaço ou pasta digital pessoal do autor.	Não utiliza o hipertexto para organizar os conteúdos do portfólio.  Existem arquivos digitais com evidências de trabalho do autor, mas o e-portfólio no seu conjunto não foi publicado num espaço ou pasta digital personalizada.
Expressão escrita	Expressão escrita sem com correção	Aparecem erros gramaticais que afetam, de alguma maneira, a apresentação, no conjunto, do portfólio.	Aparecem erros gramaticais que afetam, de forma significativa, a apresentação e metas do portfólio.	Uso inadequado da gramática.
Profissionalidade	Tem em conta a audiência.  Exibe maturidade e profissionalidade.  A produções realizadas são pertinentes num ambiente académico.	De alguma maneira, tem em conta a audiência.  Mostra certo comprometimento profissional, mas poderia ter elaborado uma apresentação alternativa.  O formato do portfólio como produto necessita de melhoramentos para ser aceite num ambiente académico.	O portfólio não está apresentado como uma página web pessoal.  Necessita de melhorar para poder ser considerado como um produto profissional.	Apesar do portfólio estar em formato de página web pessoal não exemplificou ou fez evidentes os propósitos profissionais.

Fonte: Britten e Mullen (2003)

## Parte II – Estudo

## **Capítulo III – Metodologia de Investigação**

Este capítulo inicia-se com algumas considerações, sugeridas por Coutinho (2011) no âmbito de investigações que partilham perspetivas qualitativas e quantitativas, com vista a enquadrar o estudo no que respeita ao (3.1) plano de investigação, (3.2) às questões investigativas, (3.3) aos procedimentos de recolha e análise de dados e à (3.3) amostra.

### **3.1. Plano de investigação**

As últimas três décadas caracterizaram-se por um debate epistemológico entre os paradigmas usualmente designados de enfoque qualitativo e quantitativo. *Mas, mais do que debater as questões de fundo, o que interessa é melhorar a qualidade das investigações na área das Ciências Sociais e Humanas* (Coutinho, 2011: 30).

É nesta perspetiva que nos revemos e, por conseguinte, as estratégias metodológicas que tomámos foram aquelas que se adaptaram às questões que colocámos, independentemente dos paradigmas que encerram. Tal como nos diz Anguera (cit. por Coutinho, 2011: 32)

*Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática.*

Conforme referimos inicialmente, este estudo desenvolve-se no âmbito do portfolio docente, perspectivando-o enquanto ferramenta metodológica de desenvolvimento profissional e pessoal e como evidência de aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas. Procura-se, então, compreender de que forma este instrumento, que procurámos aprofundar na primeira parte deste trabalho, pode contribuir para um sistema de avaliação do desempenho docente mais fiável e válido e, por tanto, mais eficiente.

Aquilo que se pretende conhecer, isto é, o objeto de estudo, são as opiniões de professores sobre o processo de construção e desenvolvimento do portfolio, em termos de vantagens e inconvenientes e enquanto estratégia avaliativa (formativa e sumativa) no âmbito da ADD. *Portanto, o ponto de partida empírico é o significado que os sujeitos atribuem às suas actividades e ao seu contexto* (Flick, 2005: 18). A compreensão e interpretação dos pontos de vista, das opiniões e das atitudes dos professores, dos significados que atribuem aos conceitos, ao acontecimentos e às experiências, será realizada tendo por base os textos subtraídos à realidade, recolhidos através de um questionário on-line.

O texto, como resultado da coleta de dados, é o substituto da realidade estudada e por isso torna-se o instrumento de interpretação (Bardin, 2009). Como tal, o núcleo deste estudo centra-se na interpretação das diferentes formas de como os professores investem de significado a realidade, a partir dos seus pontos de vista subjectivos. Esta reconstituição permitirá elaborar uma explicação dessa mesma realidade, ou seja, uma síntese de

considerações sobre a utilização do portfólio enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, nos âmbitos da formação e da avaliação, em termos de custos e benefícios. Logo, a interpretação dos dados é o cerne desta investigação (Flick, 2005).

A problemática foi definida a partir de estudos prévios realizados sobre a mesma temática. Neste sentido, a revisão bibliográfica empreendida envolveu, sobretudo, a análise e comparação de estudos neste âmbito com vista a situar o estudo e a uma melhor compreensão do fenómeno. Ajudou-nos, igualmente, a definir procedimentos metodológicos com base na análise dos métodos de investigação empregues por outros investigadores.

A pesquisa bibliográfica foi levada a cabo, sobretudo, a partir da consulta a bases de dados (ERIC<sup>27</sup>; SDUM<sup>28</sup>; CONDOC<sup>29</sup>; RIA<sup>30</sup>) e busca nos sistemas através de vários motores de pesquisa (B-on, Google Scholar, Yahoo!, Altavista; Lycos).

Trata-se, portanto, de uma extensão ou réplica de trabalhos apresentados na literatura<sup>31</sup> (Hill e Hill, 2009:31; Coutinho, 2011: 47). Embora possa parecer que a replicação não acrescenta nada de novo, Cardona Moltó (2002, cit. por Coutinho 2011:48) diz-nos que

*Um dos problemas da investigação em Ciências Sociais e Humanas é a falta de réplicas de estudos que faz com que se dêem por certos pressupostos/resultados que ainda estão pouco consolidados ou mal compreendidos.*

Sabendo-se que as designações que os autores propõem para os diferentes modelos metodológicos nem sempre são coincidentes, dependendo estas do ponto de vista sob o qual são abordadas e problematizadas as questões, adotámos os enfoques propostos por Coutinho (2011: 36) por nos parecerem bastante clarificadores: *finalidade; natureza dos dados; manipulação de variáveis; objetivo; profundidade.*

Assim, quanto à sua *finalidade*, este estudo pretende, ou está encaminhado para a

---

<sup>27</sup> Educational Resources Information Center, com recurso ao RIE (Resources in Education)

<sup>28</sup> Universidade do Minho

<sup>29</sup> Instituto de Informação y Documentação em Ciências Sociais e Humanas

<sup>30</sup> Repositório da Universidade de Aveiro

<sup>31</sup> Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Students Voices (Wetzel e Strudler, 2006); Teacher's self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on Professional development (Beck, Livne e Bear, 2005)

resolução de problemas práticos sem preocupações de generalizar resultados e integrar teorias (Charles, 1998; Wiersma, 1995, cit. por Coutinho, 2011: 37). Dispondo de dados válidos e fiáveis que permitam responder às questões investigativas que colocámos podemos contribuir, ainda que de forma bastante modesta, para melhorar processos de conceção, desenvolvimento e avaliação do portfolio e determinar critérios que concorrem para o sucesso da sua implementação no contexto da ADD.

Quanto à *natureza dos dados*, esta investigação tem uma natureza mista porque, além de envolver a aplicação de técnicas estatísticas para a análise de dados, isto é, uma análise quantitativa de dados quantitativos (análise estatística de dados resultantes de medição de variáveis de escala nominal e ordinal), as duas questões abertas, que o inquérito por questionário integra, foram analisadas através da análise de discurso (análise qualitativa de dados qualitativos), ou seja, o estudo encerra também uma metodologia de cariz qualitativa.

Segundo a *manipulação de variáveis*, o presente estudo é descritivo (Bisquerra, 1989, cit. por Coutinho, 2011: 37). A escala utilizada para medir as variáveis, idade, sexo, habilitações literárias, tempo de serviço, consistiu num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas (Hill e Hill, 2009: 106). Como tal, a operação matemática empreendida para a análise de respostas foi a contagem do número de ocorrências em cada categoria (frequência). Para as perguntas fechadas, foi utilizada uma escala ordinal em que o respondente tem de avaliar um só item em termos de uma variável. É mais poderosa que a escala nominal porque permite a ordenação dos dados, segundo o grau em que as pessoas possuem uma característica, mas tem limitações a nível da análise estatística – não permite a utilização de técnicas estatísticas paramétricas.

No que respeita ao seu *objetivo ou profundidade*, a presente investigação integra uma metodologia descritiva porque descreve fenómenos (Macmillan e Schumaker, 1997; Bisquerra, 1989; Best e Kahn, 1993; Wiersma; 1995, cit. por Coutinho, 2011: 37).

Uma vez que o método não determina o paradigma que sustenta a investigação (Gomes, 2006: 180) considera-se que esta investigação seguirá uma abordagem mista, uma vez que os dados quantitativos serão muitas vezes incluídos na escrita qualitativa, sobre a forma de estatística descritiva.

### ***3.2. Questões Investigativas***

A partir de conclusões de estudos desenvolvidos no âmbito da implementação de portfólios na formação inicial de professores e nos anos probatórios (pois são poucos aqueles que envolveram docentes de carreira), definiram-se as seguintes questões investigativas:

1. O que perspectivam os professores face ao portfólio enquanto estratégia de aprendizagem e de avaliação?
2. Que questões levantam os professores no processo de construção do portfólio, em termos de benefícios e inconvenientes?
3. Existe tensão face às duas funções avaliativas, formativa e sumativa, que desempenha, ou pretende desempenhar o portfólio?
4. Os professores com experiência no desenvolvimento de portfólios estão mais recetivos a esta abordagem?
5. Os professores que desenvolveram o portfólio no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem?
6. Que recomendam os professores, que desenvolveram um portfólio no âmbito da ADD, para que este evidencie adequadamente as suas competências?

### ***3.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados***

Conforme já foi referido, a recolha de dados foi realizada mediante um inquérito por questionário.

Tendo em conta que a elaboração de um questionário novo implicaria um estudo preliminar envolvendo procedimentos complexos e demorados para testar a sua validade e fiabilidade, optou-se por aplicar um questionário<sup>32</sup> já existente na literatura que nos pareceu bastante adequado para a nossa investigação. No entanto, houve necessidade de traduzir o questionário e testar a sua tradução. Desta forma, foi verificada a relevância, clareza e compreensão das perguntas aplicadas aos respondentes do Universo novo seguindo os passos

---

<sup>32</sup> Electronic Portfolio Survey (Bartlett e Sherry, 2004)

do método “*Traduz-Retraduz*”<sup>33</sup>.

Depois de traduzido, o questionário foi mostrado a dois docentes que conheciam bem o tipo de pessoas que fazem parte da população-alvo e pedidas as suas opiniões sobre a relevância das perguntas. Este procedimento ajudou-nos a eliminar perguntas desnecessárias e a reformular outras mais relevantes. De seguida, aplicou-se o questionário a um pequeno grupo de professores (amostra representativa), explicando os objectivos do estudo. Após o preenchimento do questionário convidaram-se os respondentes a falarem sobre eventuais problemas encontrados. Por último, fez-se a análise das respostas para se verificarem quais as perguntas que tiveram poucas respostas<sup>34</sup> e examinar a distribuição das respostas para cada uma das perguntas. Este procedimento permitiu-nos melhorar o questionário com a supressão de questões que foram consideradas inadequadas e aquelas cuja gama de respostas era restrita demais.

O inquérito por questionário é composto por duas secções. A primeira consiste num conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos casos<sup>35</sup> com vista a descrevê-los. Neste sentido, escolhemos apenas aqueles estritamente relevantes para a investigação: sexo; idade; situação profissional; tempo de serviço; habilitação académica mais elevada.

A segunda secção é constituída por perguntas fechadas, num total de 43 itens agrupados em 13 blocos, e duas perguntas abertas com vista à obtenção de informação qualitativa para completar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis. Os primeiros 40 itens estão associados a uma escala ordinal de avaliação que varia desde *Discordo Totalmente* ao *Concordo Totalmente*. Optou-se por colocar no fim da listagem (rating) o parâmetro *Não tenho opinião formada* uma vez que não se trata de uma avaliação mas de uma indicação de falta de conhecimento (Hill e Hill, 2009: 131). Existem ainda três itens adicionais para medir o nível de satisfação com o portfolio, numa escala de 1 a 10, em termos de processo e produto e em comparação com outros instrumentos de avaliação.

Alguns itens foram categorizados (Quadro 7) de acordo com o modelo de avaliação de

---

<sup>33</sup> Hill e Hill (2009: 81-82)

<sup>34</sup> Nesta fase, as respostas não tiveram carácter obrigatório.

<sup>35</sup> Tecnicamente chamam-se *casos* da investigação aos respondentes ao questionário (Hill e Hill, 2009: 87)

Kirkpatrick (1996, cit. por Bartlett e Sherry, 2004: 229) que envolve quatro dimensões de avaliação: a) reação (atitudes); b) aprendizagem; c) transferência (aplicação); d) resultados (impacto). Estas investigadoras adotaram este modelo porque permite, para além da avaliação da satisfação dos participantes com uma experiência de aprendizagem, avaliar a sua aplicação e modificações ocorridas nas práticas.

**Table 7 - Itens do questionário**

<b>Perspetivas de professores - Dimensões</b>	<b>Questões</b>	<b>Itens</b>
<b>Processo</b>	<b>Q7.</b> Antes de iniciar a construção do Portfolio...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estava familiarizado com o seu conceito e referentes.</li> <li>2. Tinha experiência no âmbito da sua construção e desenvolvimento.</li> <li>3. Tinha boas expectativas quanto à sua implementação.</li> </ol>
<b>Aprendizagem</b>	<b>Q8.</b> Com o processo de construção do Portfolio...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendi a utilizar novo software;</li> <li>2. Aprendi a usar novos equipamentos;</li> <li>3. Aprendi a avaliar a minha prática pedagógica;</li> <li>4. Aprendi a avaliar os meus conhecimentos;</li> <li>5. Melhorei capacidades de organização e de apresentação de ideias;</li> <li>6. Compreendi melhor a importância da planificação da ação educativa;</li> <li>7. Compreendi melhor a importância da reflexão sobre as práticas.</li> </ol>
<b>Reação/Atitudes</b>	<b>Q9.</b> O Portfolio docente ...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode constituir uma evidência da ação educativa;</li> <li>2. Pode constituir uma evidência das aprendizagens desenvolvidas;</li> <li>3. Enquanto instrumento, pode ser utilizado em entrevistas para fundamentar pontos de vista;</li> <li>4. Facilita o processo de autoavaliação;</li> <li>5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional;</li> <li>6. Deve ser objeto de avaliação sem caráter certificativo.</li> </ol>
<b>Transferência</b>	<b>Q10.</b> Decorrente da construção do Portfolio, o conhecimento que adquiri ...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode ser aplicado nas práticas pedagógicas;</li> <li>2. Pode ser aplicado em novas aprendizagens.</li> </ol>
<b>Processo</b>	<b>Q11.</b> No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos ...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionados com a falta de tempo;</li> <li>2. Na utilização de novas tecnologias;</li> <li>3. Na utilização de novos equipamentos.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	<b>Q12.</b> No processo de construção do Portfolio dispus de ...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tecnologia adequada;</li> <li>2. Equipamento adequado.</li> </ol>
<b>Processo</b>	<b>Q13.</b> No processo de construção do Portfolio...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional;</li> <li>2. Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens.</li> </ol>
<b>Processo</b>	<b>Q14.</b> O processo de construção do Portfolio foi ...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colaborativo;</li> <li>2. Inclusivo;</li> <li>3. Dinâmico;</li> </ol>

		4 Analítico; 5 Desafiante.
<b>Produto</b>	<b>Q15.</b> O meu Portfolio ...	1. Traduz um nível adequado de reflexões sobre as evidências que selecionei; 2. Reflete a minha identidade enquanto profissional; 3. Demonstra profissionalismo; 4. Foi muito limitado nos tópicos que devia seguir.
<b>Resultados</b>	<b>Q16.</b> Tenciono usar o Portfolio...	1. Como estratégia reflexiva na minha prática pedagógica; 2. Como estratégia reflexiva no meu desenvolvimento profissional; 3. Partilhando-o com os meus alunos; 4. Partilhando-o com os meus pares.
<b>Resultados</b>	<b>Q17.</b> Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas?	
<b>Produto</b>	<b>Q18.</b> Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, a minha satisfação com o Portfolio (produto) foi...	
<b>Resultados</b>	<b>Q19.</b> Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, a minha satisfação com este processo foi...	
<b>Resultados</b>	<b>Q20.</b> Crê que valeu a pena o esforço e o tempo investidos no processo de construção do seu Portfolio?	
<b>Transferência</b>	<b>Q21.</b> O que recomenda para que o Portfolio constitua um bom indicador do desempenho docente?	

### 3.4. A amostra

Os sujeitos seleccionados para a realização do estudo integram uma *amostra de conveniência*<sup>36</sup> (os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis), uma vez que se restringem unicamente a um agrupamento de escolas da zona centro do país devido às contingências processuais que se verificaram; uma das quais prendeu-se com o facto de os agrupamentos de escolas, na sua generalidade, não terem determinado o portfolio de cariz reflexivo como instrumento avaliativo obrigatório no processo da ADD. Assim, foram enviados questionários a todos os docentes de um agrupamento de escolas que, no âmbito da ADD, construíram e desenvolveram um portfolio. Destes, foram preenchidos vinte e sete pelo que a amostra foi representativa do Universo (U=30).

A conceção e desenvolvimento do portfolio teve como linha orientadora um guião (Anexo I), construído colaborativamente por todos os atores do processo e aprovado pelo conselho pedagógico.

---

<sup>36</sup> Hill e Hill (2009:49-50)

Conforme Pardal e Correia (1995: 42), este estudo tem por base um método não probabilístico de amostragem. Estes autores sustentam que as amostras não-probabilísticas são *aquelas cujos fundamentos de selecção não dependem de construções estatísticas (...), mas sim, e essencialmente, do juízo do investigador*, pelo que não é possível a generalização dos resultados, além do grupo.

## **Capítulo IV- Análise e Discussão dos Dados**

Iniciamos este capítulo com algumas considerações respeitantes à apresentação e análise dos dados (4.1.), procedendo de seguida à caracterização dos sujeitos participantes no estudo (4.2.). Como forma de melhor conduzirmos este estudo, a apresentação e discussão dos dados acompanhou as questões investigativas: (4.3.1) O que perspectivam os professores face ao Portfolio enquanto estratégia de aprendizagem e de avaliação?; (4.3.2.) Que questões levantam os professores no processo de construção do portfolio, em termos de benefícios e inconvenientes?; (4.3.3) Existe tensão face às duas funções avaliativas, formativa e sumativa, que desempenha o Portfolio?; (4.3.4) Os professores com experiência no desenvolvimento de portfolios estão mais recetivos a esta abordagem?; (4.3.5) Os professores que desenvolveram o Portfolio no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem?; (4.3.6) Que sugestões dão os professores para que o Portfolio, no âmbito da ADD, constitua uma evidência adequada das suas competências? Por último, tecemos algumas considerações respeitantes aos resultados obtidos e formámos algumas questões com base nas ilações elaboradas.

#### 4.1. *Considerações introdutórias referentes à apresentação e análise dos dados*

As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados relevantes, como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala);
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representa a dispersão absoluta de respostas perante cada questão;
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas;
- Os valores mínimos e máximos observados;
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de *Pearson R*, que é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Em termos de estatística descritiva<sup>37</sup> apresentam-se, para as variáveis de caracterização, os gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificados e, para as variáveis quantitativas ou escalares, as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

---

<sup>37</sup> É a estatística que permite descrever a amostra, isto é, (i) organizar e descrever os dados de forma clara (neste estudo, através de tabelas de frequência e gráficos), (ii) identificar o que é típico e atípico e (iii) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões ( Coutinho, 2011: 132)

## 4.2. Caraterização dos respondentes

Neste ponto iremos apresentar a caraterização dos sujeitos (n=27).

Gráfico 1 – Caraterização dos respondentes quanto ao sexo

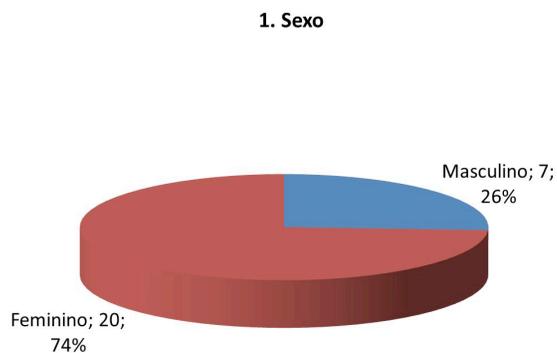
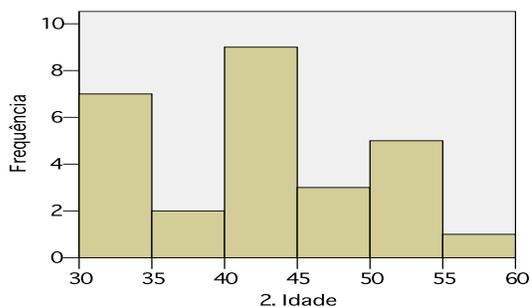


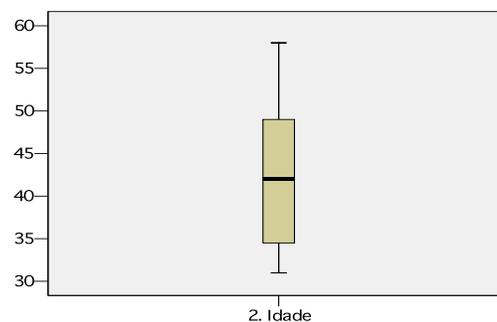
Table 8 - Valores do desvio padrão relativamente ao Sexo

	N	Média	Desvio	Coef.	Mínimo	Máximo
			Padrão	Variação		
<b>2. Idade</b>	27	42,2	7,90	19%	31	58

Na amostra, a idade apresenta um valor médio de 42,2 anos, com uma dispersão de valores de 19%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 31 e 58 anos. No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade.



**Gráfico 2 – Histograma (Idade)**

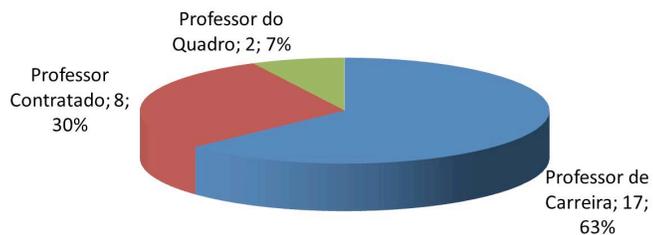


**Gráfico 3 – Diagrama (Idade)**

Pode observar-se que a distribuição das idades se verifica principalmente, entre os 30 a 35 anos, 40 a 45 anos e 50 a 55 anos.

**Gráfico 4 – Caraterização dos respondentes quanto à situação profissional**

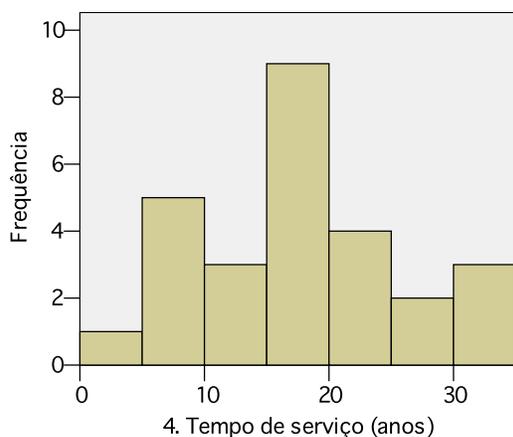
**3. Situação profissional**



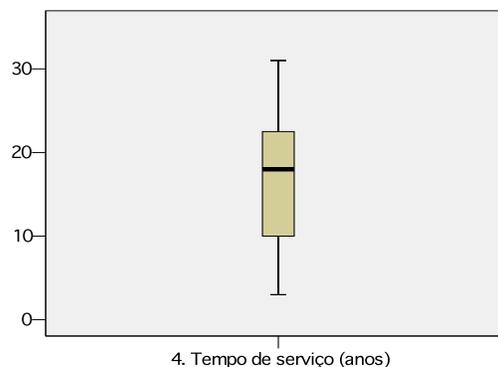
Na amostra, o tempo de serviço apresenta um valor médio de 17,0 anos, com uma dispersão de valores de 49%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 3 e 31 anos.

Nos histograma e diagrama (tipo caixa) seguintes, ilustra-se a distribuição de valores do tempo de serviço.

**Gráfico 5 – Histograma (tempo de serviço)**



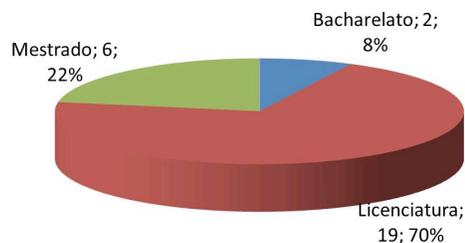
**Gráfico 6 – Diagrama (tempo de serviço)**



Pode observar-se que a distribuição do tempo de serviço se verifica principalmente entre os 5 e os 25 anos.

**Gráfico 7 – Caracterização dos respondentes quanto às habilitações académicas**

#### 5. Habilitação académica mais elevada



As habilitações mais observadas na amostra são licenciatura com 70%, seguida de mestrado com 22% e bacharelato com 8%.

### 4.3. Questões Investigativas

#### 4.3.1. O que perspectivam os professores face ao Portfolio enquanto estratégia de aprendizagem e avaliação?

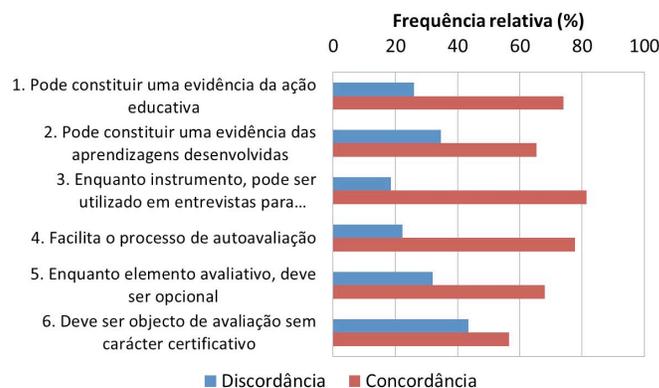
Com vista a respondermos a esta questão recorreremos às opiniões dos professores recolhidas a partir das questões relativas às funções que desempenha o portfolio. Os resultados são apresentados em tabelas de frequência absoluta seguidos dos respetivos gráficos ilustrativos dos valores observados para a concordância e discordância (frequências relativas).

Table 9 - O portfolio docente...

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Pode constituir uma evidência da ação educativa	7	25,9	20	74,1
2. Pode constituir uma evidência das aprendizagens desenvolvidas	9	34,6	17	65,4
3. Enquanto instrumento, pode ser utilizado em entrevistas para fundamentar pontos de vista	5	18,5	22	81,5
4. Facilita o processo de autoavaliação	6	22,2	21	77,8
5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional	8	32,0	17	68,0
6. Deve ser objecto de avaliação sem carácter certificativo	10	43,5	13	56,5

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância

Gráfico 8 – O Portfolio docente...



A concordância é superior com “3. **Enquanto instrumento, pode ser utilizado em entrevistas para fundamentar pontos de vista**”, seguido de “4. **Facilita o processo de auto-avaliação**”, “1. **Pode constituir uma evidência da ação educativa**”, depois de “5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional” e “2. Pode constituir uma evidência das aprendizagens desenvolvidas”, com valor inferior para “6. Deve ser objecto de avaliação sem carácter certificativo”, sendo sempre superior à discordância.

Vários estudos, que visaram recolher as opiniões de professores em formação depois de terem desenvolvido um portfolio, apontam-no, igualmente, como instrumento promotor e facilitador do processo de auto-avaliação e do desenvolvimento de capacidades organizativas (Amaral, 2010; Lin, 2008; Bartlett e Sherry, 2004).

Da mesma forma, Ritzhaupt, Ndoye e Parker (2010: 115) referem que *more than half of the students agreed (strongly agreed or agreed) that their e-portfolios helped them develop their skills (52%) and helped them monitor their skill development over time (63%)*.

Relativamente à questão do uso do portfolio para fins avaliativos, os resultados divergem com o que a literatura nos diz: as atitudes são mais positivas face ao uso do portfolio para facilitar o processo de aprendizagem e, menos positivas, para fins avaliativos (Ma e Rada, 2006; Sá-Chaves, 2005).

Infere-se, assim, que o portfolio assume neste estudo uma função formativa porque facilita o processo de auto-avaliação e, como tal, promove processos analíticos; por outro lado, assume uma função sumativa, uma vez que pode constituir uma evidência de competências desenvolvidas. Esta posição é sustentada por Beck, Livne e Bear (2005), Ryan (2000), William e Black (1996, cit. por Yao *at al.*, 2009), entre outros, pois defendem a utilização de portfolios formativos e avaliativos, contrariando alguns dos seus críticos ( Chetcuti *at al.*, 2006; Acker, 2005; Barret e Carney, 2005a; Tillema, 1998).

Todavia, ainda subsistem dúvidas quanto à validade do portfolio em termos avaliativos. Isto pode decorrer dos diferentes pontos de vista que o seu conceito encerra, variando em função dos objetivos e formatos que assumem. Neste sentido, Van der Schaaf *at al.* (2005) sustentam que se deve estabelecer uma relação estreita entre o formato do portfolio, a estandardização dos conteúdos, o modelo de classificação, as capacidades dos professores e avaliadores e a finalidade e o contexto da avaliação, para que o processo avaliativo seja válido.

Penny e Kinslow (2006), num estudo de caso com professores em formação que envolveu a implementação de um sistema de avaliação mediante portfolios electrónicos, mostraram resultados interessantes que permitem compreender o valor que cobram os portfolios, assim como identificar critérios que concorrem para o sucesso e inovação desta abordagem. Neste sentido, os referidos autores constataram a necessidade de se realizar um balanço entre as necessidades de prestação de contas e a promoção/valorização da aprendizagem profunda dos docentes em formação. Os principais resultados, relativos às percepções dos professores responsáveis (faculty), indicam a urgência de se reverem os propósitos inerentes ao uso do portfolio e a necessária mudança ao nível da cultura do portfolio. A principal crença que preside aos esforços dos professores, de acordo com estes investigadores, reside no efeito positivo que o portfolio terá nas aprendizagens dos alunos, e o valor que estes outorgam às experiências reside no seu potencial como recurso de aprendizagem e reflexão.

Porém, Kocoglu (2008) diz-nos que os professores não acreditam que o portfolio constitui uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos processos reflexivos, no entanto, pensam que é um bom instrumento de avaliação. De facto, os resultados aqui apresentados parecem apontar também para isso – o portfolio é prespetivado como um instrumento válido de avaliação e como instrumento promotor de processos de aprendizagem significativos, quando o apontam com facilitador da autoavaliação.

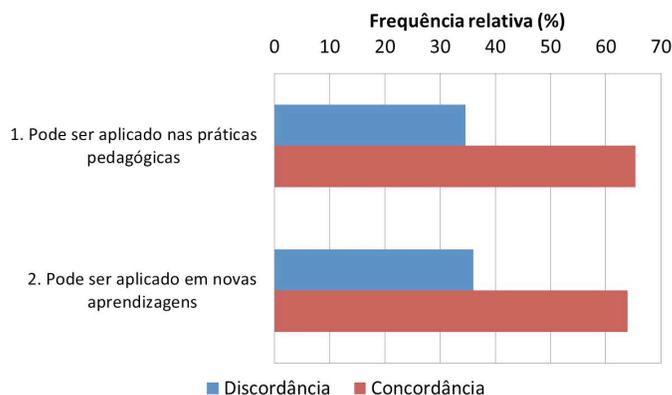
Em síntese, o portfolio assume grande importância enquanto estratégia promotora da auto-avaliação, contribuindo significativamente para uma aprendizagem mais significativa, porque mais refletida. Depreende-se, então, que os professores analisaram aspetos pessoais (crenças e atitudes) no sentido de identificarem os seus pontos fortes e fracos e evoluírem a partir daí.

**Table 10 - Decorrente da construção do Portfolio, o conhecimento que adquiri...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Pode ser aplicado nas práticas pedagógicas	9	34,6	17	65,4
2. Pode ser aplicado em novas aprendizagens	9	36,0	16	64,0

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 9 – Decorrente da construção do Portfolio adquiri...**



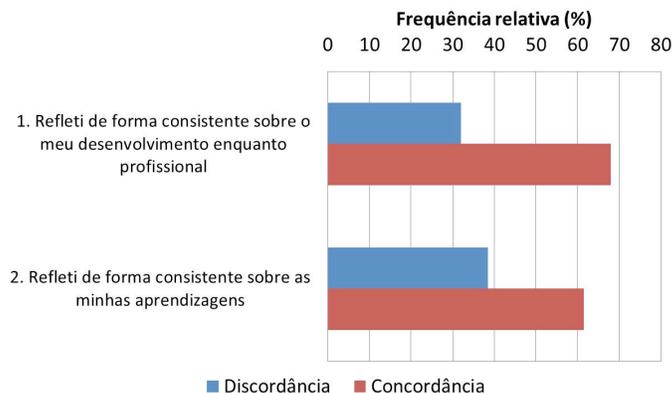
A concordância é elevada com “1. Pode ser aplicado nas práticas pedagógicas” e “2. Pode ser aplicado em novas aprendizagens”, sendo sempre superior à discordância.

**Table 11 - No processo de construção do meu Portfolio...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional	8	32,0	17	68,0
2. Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens	10	38,5	16	61,5

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 10 – No processo de construção do Portfolio ...**



A concordância é superior com “1. **Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional**”, seguido de “2. **Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens**”, sendo sempre superior à discordância.

Os resultados são consistentes com o que nos diz a literatura acerca do portfolio enquanto facilitador e promotor de processos reflexivos.

Pennington (2011: 39-40) constatou, no âmbito de uma investigação sobre a validade e fiabilidade do portfolio enquanto instrumento avaliativo do nível de reflexão dos professores, que os portfolios continham declarações e “questões reflexivas” que traduzem pensamentos reflexivos suficientemente profundos em relação ao crescimento e desenvolvimento profissional dos seus autores.

Neste sentido, a investigadora supacitada sugere a implementação de programas para ajudar os professores e futuros professores a empreenderem uma escrita reflexiva com base em instruções e pistas (*prompts*).

O treino e apoio (suporte), incluindo uma rubrica clara e exemplos, podem promover nos professores *reflexive rationales and essays* que traduzam uma explicação do seu trabalho. Refere, ainda, que os resultados indicam *that interrater reliability is a challenge to achieve, it is possible to design a clear rubric that measures the construct of reflection validly and can be used reliably by teacher education practitioners (idem, p.41)*. Esta asserção é corroborada por Yao *at al.* (2009) e Amaral (2011: 228).

Quatroche, Duarte, Huffman-Joley e Wakins (2002) descrevem o processo em que um grupo de futuros professores elaboraram portfolios com vista à sua apresentação. Os resultados foram favoráveis e destacaram os processos reflexivos que emergiram mediante o uso do portfolio como forma de avaliação.

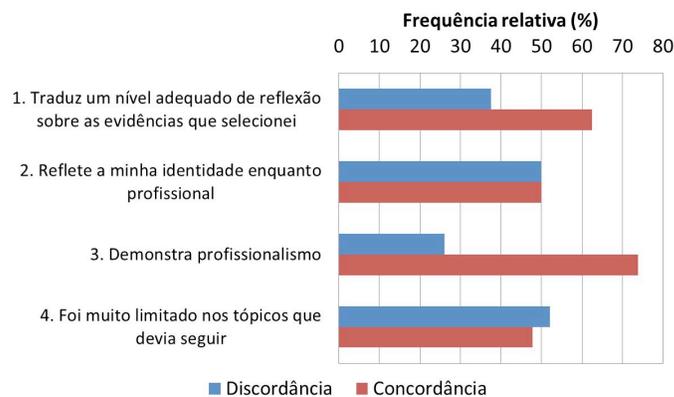
Igualmente, Lin (2008: 199), diz-nos que o processo de construção do portfolio *engaging learners in reflections*, isto é, *helps learners to make connections with prior learning, and to transform previous learning into active and authentic knowledge*.

Table 12 - O meu Portfolio...

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Traduz um nível adequado de reflexão sobre as evidências que selecionei	9	37,5	15	62,5
2. Reflete a minha identidade enquanto profissional	12	50,0	12	50,0
3. Demonstra profissionalismo	6	26,1	17	73,9
4. Foi muito limitado nos tópicos que devia seguir	12	52,2	11	47,8

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

Gráfico 11 – O meu Portfolio ...



A concordância é superior com “3. **Demonstra profissionalismo**” e “1. **Traduz um nível adequado de reflexão sobre as evidências que selecionei**”, sendo superior à discordância para estas duas afirmações; e mais reduzida com “2. Reflete a minha identidade enquanto profissional” e “4. Foi muito limitado nos tópicos que devia seguir”, sendo próxima da discordância.

Estes resultados são consistentes com o estudo de Kocoglu (2008: 77), onde foi verificado que os professores

*(...) believed their portfolios were collections of materials that showed their personal and professional development, contudo, the student teachers in this study did not believe that electronic portfolios can be an important tool to develop reflective thinking.*

Porém, Yao *at al.* (2009: 35) salientam que os professores creem que o portfolio facilita o desenvolvimento de competências reflexivas, contudo, consideram não ter conseguido traduzir este facto no portfolio – *they did not feel it adequately documented their competencies of teaching*, o que contraria os resultados deste estudo. Os professores acreditam que são as evidências (artefactos) que refletem as suas competências e não as reflexões que empreendem sobre elas. Como tal, para que o portfolio possa ser indicador das suas competências profissionais, a qualidade dos artefactos deve ser um factor preponderante.

Ma e Rada (2006) investigaram o uso do portfolio na formação inicial de professores desenhado com vista a promover à aprendizagem e à prestação de contas. Os resultados revelaram que os estudantes-futuros-professores expressaram atitudes mais positivas face ao portfolio enquanto instrumento de suporte à aprendizagem, e menos positivas enquanto instrumento avaliativo.

Contudo, Pennington (2011), diz-nos que o portfolio pode constituir uma ferramenta de avaliação válida e fiável. O nível de reflexão que os professores empreendem nos seus portfolios é suficiente em termos qualitativos que justifique esta abordagem. Quando os professores percebem claramente a reflexão como meta do portfolio, receberam orientações para a sua construção e desenvolvimento e foram ensinados a escrever recorrendo a um modelo de escrita reflexiva, então, pode-se esperar que as suas produções demonstrem um nível de reflexão mais profundo (Hatton e Smith, 1995 cit. por Pennington, 2011).

Beck, Livne e Bear (2005: 221), num estudo que comparou os efeitos de portfolios que visavam distintos propósitos (formativo e avaliativo), concluíram que *formative portfolios that focused on teacher development better supported professional outcomes than did the summative accountability portfolio*. Neste sentido, os autores consideram que o portfolio não deverá ser utilizado para fins avaliativos (de certificação).

As opiniões e atitudes que os professores sobre o uso do portfolio para fins avaliativos revelam uma falta de confiança relacionada com a validade e fiabilidade deste instrumento. Neste sentido, destaca-se um desacordo com os padrões de desempenho estabelecidos e que servem de indicadores de eficiência dos professores, muito embora, as evidências traduzam o contrário – *when analyzing teachers' beliefs and behaviors, and evaluating their portfolios*

objectively by more than one rater based on qualitative and quantitative standards, the evidences revealed that the raters were satisfied (Weshah, 2010: 102).

#### 4.3.2. *Que questões levantam os professores no processo de construção do Portfolio, em termos de inconvenientes e benefícios?*

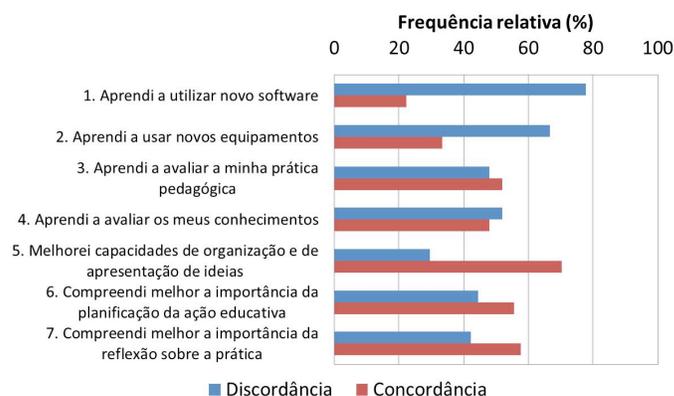
Com vista a respondermos a esta questão recorreremos às opiniões dos professores recolhidas a partir das questões relativas ao processo de construção do portfolio. Tal como na primeira questão, os resultados são apresentados em tabelas de frequência absoluta seguidos dos respetivos gráficos ilustrativos dos valores observados para a concordância e discordância (frequências relativas).

**Table 13 - Com o processo de construção do portfolio...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Aprendi a utilizar novo software	21	77,8	6	22,2
2. Aprendi a usar novos equipamentos	18	66,7	9	33,3
3. Aprendi a avaliar a minha prática pedagógica	12	48,0	13	52,0
4. Aprendi a avaliar os meus conhecimentos	13	52,0	12	48,0
5. Melhorei capacidades de organização e de apresentação de ideias	8	29,6	19	70,4
6. Compreendi melhor a importância da planificação da ação educativa	12	44,4	15	55,6
7. Compreendi melhor a importância da reflexão sobre a prática	11	42,3	15	57,7

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 12 – Com o processo de construção do Portfolio ...**



A concordância é superior com “5. **Melhorei capacidades de organização e de apresentação de ideias**”, seguidos de “7. **Compreendi melhor a importância da reflexão sobre a prática**”, “6. **Compreendi melhor a importância da planificação da ação educativa**” e “3. Aprendi a avaliar a minha prática pedagógica”, sendo sempre superior à discordância para estes aspetos, sendo portanto os benefícios mais reconhecidos.

A concordância é inferior com “1. Aprendi a utilizar novo software”, seguido de “2. Aprendi a usar novos equipamentos”, e depois de “4. Aprendi a avaliar os meus conhecimentos”, sendo sempre inferior à discordância para estes aspetos, sendo portanto os benefícios menos reconhecidos.

Estes resultados são consistentes com os que foram recolhidos por de Yao *et al.* (2009): os professores são de opinião que o portfolio fomenta e desenvolve competências organizativas e de síntese, diminuindo atitudes de procrastinação.

Da mesma forma, Davis, Ponnampuruma e Ker (2009: 94-98) constataram que o processo de desenvolvimento do portfolio suporta a aprendizagem e melhora a compreensão dos objetivos a atingir: *The students perceived that portfolio buiding heightened their understanding of exit learning outcomes and enabled reflection on their work.*

Lin (2008: 197), por sua vez, menciona que *half of a past sudents reported that one thing they learned in creating e-portfolios was to be organized.*

Ingualmente, Strudler e Wetzel ( 2011), An e Wilder (2010: 86), Wetzel e Strudler (2006: 73) e Strawhecker, Messersmith e Balcom (2008: 67) apontam o portfolio como instrumento promotor de competências organizativas.

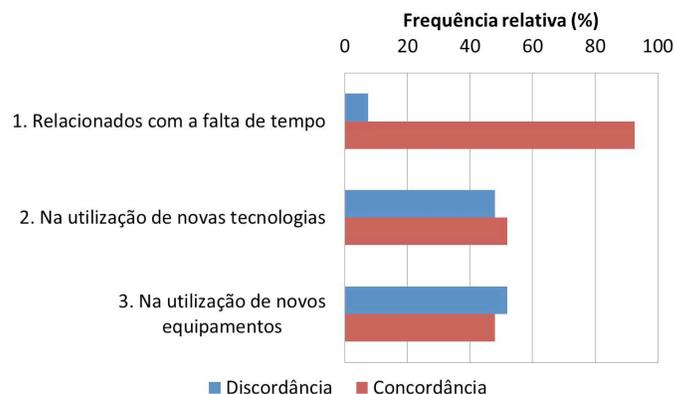
Relativamente aos aspetos menos positivos apontados pelos professores, verificamos o seguinte:

**Table 14 - No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Relacionados com a falta de tempo	2	7,4	25	92,6
2. Na utilização de novas tecnologias	12	48,0	13	52,0
3. Na utilização de novos equipamentos	13	52,0	12	48,0

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 13 – No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos ...**



A concordância é quase consensual com “1. **Relacionados com a falta de tempo**”, sendo, logo, o inconveniente mais assinalado. A concordância diminui com “2. Na utilização de novas tecnologias” e “3. Na utilização de novos equipamentos”, sendo semelhante à discordância para estes dois aspetos, sendo portanto inconvenientes menos reconhecidos.

Assim, no que respeita a inconvenientes decorrentes do uso do portfólio, os resultados obtidos estão alinhados com o que a literatura nos diz. A falta de tempo foi o fator mais referido, pelo que confirma vários estudos: An e Wilder (2010: 86), Wetzel e Strudler (2006: 75-76), Kocoglu (2008: 73), Lin, (2008: 198), Strawhecker, Messersmith e Balcom (2008: 67), Bartlett e Sherry (2004: 235).

Efetivamente, num estudo de revisão bibliográfica sobre a implementação e sustentabilidade dos portfólios, Strudler e Wetzel (2011) referem que este resultado é consistente com muitos estudos: Lind (2007); Strudler e Wetzel (2008); Imhof e Picard (2009), Cuning (2002).

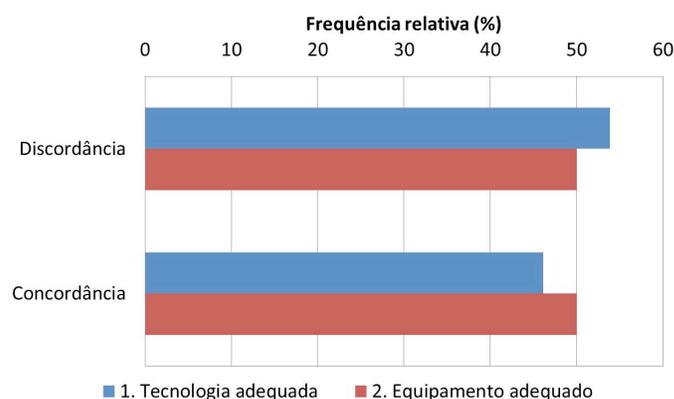
Concluindo, o fator mais inibidor referido é o tempo exigido para a realização do portfólio. Isto é compreensível na medida em que a construção do portfólio passa a ser mais uma tarefa a juntar àquelas que já fazem parte da rotina dos professores que, já por si, ocupam muito tempo.

**Table 15 - Durante o processo de construção do Portfolio dispus de...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Tecnologia adequada	14	53,8	12	46,2
2. Equipamento adequado	13	50,0	13	50,0

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 14 – Durante a construção do Portfolio dispus ...**



A concordância é semelhante à discordância com “1. Tecnologia adequada” e “2. Equipamento adequado”, sendo estes dois aspetos um inconveniente para cerca de metade da amostra.

Um dos inconvenientes apontados na literatura com alguma regularidade referente à construção dos portfolios é o facto de os professores, durante o processo de construção do portfolio, não terem tido acesso a tecnologias e equipamentos adequados (Butler, 2006: 16; An e Wilder, 2010), muito embora a experiência na construção de e-portfolios promova e reforce competências tecnológicas: *about 42% of the students mentioned that their technology skills were reinforced by designing the final product* (Lin, 2008: 197).

Num outro estudo, Bartlett e Sherry (2004: 238) mencionam que (...) *the students also believed that they had learned many technical skills they could use to improve their teaching and learning.*

Igualmente, Kocoglu (2008: 76) diz-nos que *preparing an electronic enhanced student teachers' professional development in terms of increased technology knowledge and use*.

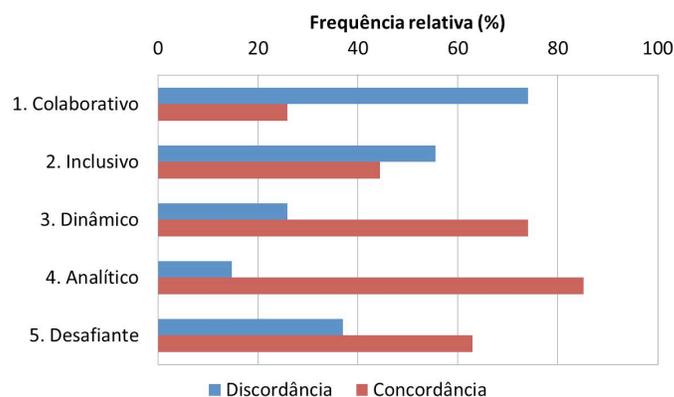
Vários autores referem a importância de se reunirem todos os meios tecnológicos e de *software* adequados, por forma a estarem congregadas condições mínimas para uma implementação de portfólios eletrônicos bem sucedida (Canadá, 2002; Lorenzo e Ittlesson, 2005; Tosh *at al.*, 2005 ; Wetzel e Strudler, 2005, cit. por Butler 2006: 16) .

**Table 16 - O processo de construção do Portfolio foi...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Colaborativo	20	74,1	7	25,9
2. Inclusivo	15	55,6	12	44,4
3. Dinâmico	7	25,9	20	74,1
4. Analítico	4	14,8	23	85,2
5. Desafiante	10	37,0	17	63,0

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância

**Gráfico 15 – O processo de construção do Portfolio foi ...**



A concordância é superior com “4. **Analítico**”, seguido de “3. **Dinâmico**” e depois de “5. **Desafiante**”, sendo sempre superior à discordância para estes aspetos, podendo portanto ser considerados como aspetos positivos.

A concordância é inferior com “1. Colaborativo”, seguido de “2. Inclusivo”, sendo sempre inferior à discordância para estes aspetos, podendo portanto ser considerados como aspetos negativos.

Em contraste com o estudo de Lin (2008: 197), em que *nearly 53% of de students mentioned that the learning strategies they used must were communication, interaction, and collaboration with peers*, os resultados aqui apresentados indicam que o processo de desenvolvimento do portfolio não foi um processo nem colaborativo nem inclusivo.

De resto, estudos apontam para a necessidade de se criarem comunidades de aprendizagem com vista a facilitarem a comunicação e interação entre todos os intervenientes, promovendo processos colaborativos, pois muitos dos problemas e dificuldades decorrentes do desenvolvimento dos portfolios foram ultrapassados a partir do suporte de pares (Kocoglu, 2008: 77; Fahey, Lawrence e Paratore, 2007: 489).

#### ***4.3.3. Existe tensão face às duas funções avaliativas (formativa e sumativa) que desempenham os portfolios no âmbito da ADD ?***

Mostrámos, anteriormente, que a concordância é elevada com todos os aspetos relativos às funções que os portfolios desempenham ou pretendem desempenhar enquanto objecto de avaliação/certificação.

**Table 17 - Como avalia o Portfolio face a outras estratégias?**

	N	%
1	4	14,8%
2		
3		
4	3	11,1%
5	5	18,5%
6	3	11,1%

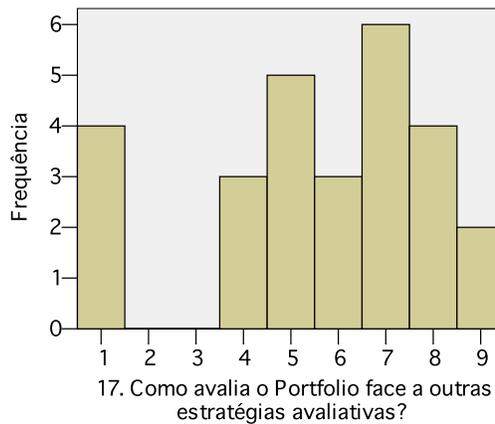
7	6	22,2%
8	4	14,8%
9	2	7,4%
<hr/>		
Total	27	27
<hr/>		

Table 18 - Como avalia o Portfolio face a outras estratégias?

	N	Média	Desvio		Coef.	
			Padrão	Varição	Mínimo	Máximo
17. Como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas?	27	5,59	2,42	43%	1	9

A avaliação do portfolio face a outras estratégias alternativas é intermédia, pois apresenta um valor médio precisamente no ponto intermédio da escala de medida, com opiniões negativas e positivas, como se pode observar no histograma.

Gráfico 16 – Histograma (Como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas?)



As questões 13, 18 e 19 são relativas a ser um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Já vimos que a concordância é elevada com os aspetos relativos às reflexões realizadas. Assim sendo, os portfolios são um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

**Table 19 - A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi / A minha satisfação com este processo foi:**

	18. A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi:		19. A minha satisfação com este processo foi:	
	N	%	N	%
1	4	14,8%	5	18,5%
2			4	14,8%
3	1	3,7%	4	14,8%
4	2	7,4%	1	3,7%
5	8	29,6%	4	14,8%
6	1	3,7%	2	7,4%
7	4	14,8%	4	14,8%
8	5	18,5%	3	11,1%
9	2	7,4%		
Total	100,0	100,0	27	100,0

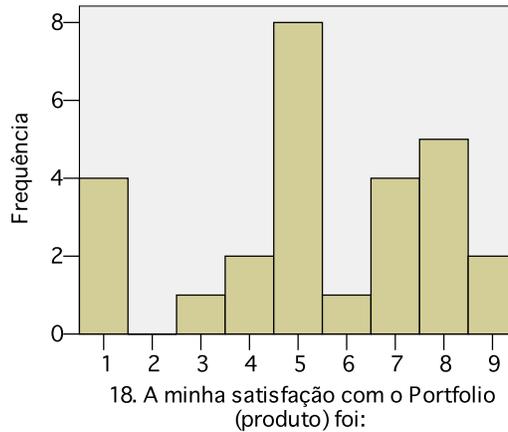
**Table 20 – A minha satisfação com o Portfolio enquanto produto e processo.**

	N	Média	Desvio		Coef.	
			Padrão	Variação	Mínimo	Máximo
18. A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi:	27	5,44	2,47	45%	1	9
19. A minha satisfação com este processo foi:	27	4,19	2,48	59%	1	8

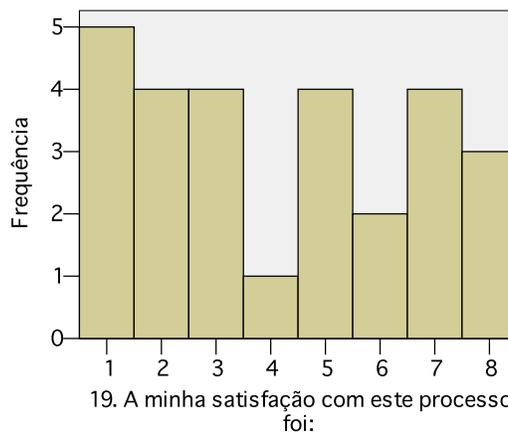
A satisfação com o portfolio como produto é intermédia, pois apresenta um valor médio precisamente no ponto intermédio da escala de medida, com opiniões negativas e positivas, como se pode observar no histograma.

A satisfação com o portfolio como produto é inferior, com um valor médio inferior ao ponto intermédio da escala de medida, com opiniões negativas superiores às opiniões positivas, como também se pode observar no histograma.

**Gráfico 17 – Histograma (A minha satisfação com o Portfolio foi ...)**



**Gráfico 18 – Histograma (A minha satisfação com este processo foi ...)**



A satisfação com o produto é média e com o processo é baixa, sendo estes também indicadores de como os portfolios podem ser um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Para verificar se existe uma relação entre as duas funções que desempenham os portfolios: objeto de avaliação/certificação (9 e 17) e instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal (13, 18 e 19), passaremos ao estudo da relação entre as questões 9 com a 13 e entre as questões 17 com a 18 e 19.

A variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis escalares ou quantitativas, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

Nas tabelas seguintes, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

As correlações são assinaladas com (\*) se forem significantes para um valor de referência de 5%, sendo correlações normais e com (\*\*) se forem significantes para um valor de referência de 1%, sendo correlações fortes.

**Table 21 - Relações entre a questão 9 e a questão 13:**

Q. 9: avaliação/certificação		Q.13: Reflexão: Instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal	
		1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional	2. Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens
1. Pode constituir uma evidência da ação educativa	Coef. Correlação	,534(**)	,410(*)
	Valor de prova	,006	,038
	N	25	26
2. Pode constituir uma evidência das aprendizagens desenvolvidas	Coef. Correlação	,627(**)	,474(*)
	Valor de prova	,001	,017
	N	24	25
4. Facilita o processo de autoavaliação	Coef. Correlação	,483(*)	,469(*)
	Valor de prova	,014	,016
	N	25	26
5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional	Coef. Correlação	,414(*)	,354
	Valor de prova	,044	,083
	N	24	25
6. Deve ser objecto de avaliação sem carácter certificativo	Coef. Correlação	,356	,408
	Valor de prova	,104	,053
	N	22	23

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

\* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre os aspetos “1. Pode constituir uma evidência da ação educativa”, “2. Pode constituir uma evidência das

aprendizagens desenvolvidas” e “4. Facilita o processo de autoavaliação” (da avaliação/certificação) e os aspetos “1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional”, “2. Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens” (como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal), que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maior concordância com os aspetos relativos à avaliação/certificação apresenta também maior concordância com os aspetos relativos ao instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Verifica-se, igualmente, uma relação estatisticamente significativa entre o aspeto “5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional” (da avaliação/certificação) e o aspeto “1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional” (como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal), que também é uma relação **positiva**, significa que quem apresenta maior concordância com o aspeto relativo à avaliação/certificação apresenta também maior concordância com o aspeto relativo ao instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Conclui-se, desta feita, que para as relações assinaladas, que são a maioria das relações em estudo, quem apresenta maior concordância com a função que desempenham os portfolios enquanto objeto de avaliação/certificação apresenta também maior concordância com a função que desempenham os portfolios como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

**Table 22 -Relação entre a questão 17 com as questões 18 e 19:**

Avaliação/certificação		Instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal	
		18. A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi:	19. A minha satisfação com este processo foi:
17. Como avalia o Portfolio face a	Coef. Correlação	,616(**)	,551(**)
outras estratégias avaliativas?	Valor de prova	,001	,003
	N	27	27

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre “17. Como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas?” (da avaliação/certificação) e “18. A minha satisfação com o Portfolio (produto) foi:” e “19. A minha satisfação com este processo foi:” (como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal), que são relações **positivas**,

significa que quem faz uma maior avaliação do portfólio face a outras estratégias avaliativas (avaliação/ certificação) apresenta também maior satisfação com o produto e o processo (instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal).

Conclui-se, então, que quem apresenta maior avaliação do portfólio face a outras estratégias avaliativas, ou seja, com a função que desempenha enquanto objeto de avaliação/certificação, apresenta também maior satisfação com o produto e o processo, ou seja, com a função que desempenham os portfólios como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Igualmente, Strudler e Wetzel (2011: 161), a partir de um estudo sobre as várias funções inerentes ao uso do portfólio, concluíram que *that it is possible to effectively use EPs for varied purposes and provides specific recommendations for doing so*. Muito embora,

*(...) that students expressed positive attitudes toward the use of the EP to facilitate learning but less positive attitudes toward the assessment of the prescribed artifacts. Others have highlighted this tension as well (Barrett, 2004; Buckridge, 2008; Carney, 2002; Mitchell, Allen, & Ehrenburg, 2006; Wilkerson & Lang, 2003).*

#### ***4.3.4. Os professores com experiência na construção de Portfólios estão mais recetivos a esta abordagem?***

Para verificar se os professores com experiência na construção de Portfólios (as questões 1 e 2 medem este conceito) estão mais recetivos a esta abordagem (conceito determinado pela questão 3), estuda-se a relação entre as questões 1 e 2 com a questão 3.

As variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis escalares<sup>40</sup>, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

---

<sup>40</sup> Os números atribuídos servem apenas para identificar a pertença ou não pertença a uma categoria, ou de identificação.

**Table 23 - Relação entre a questão 17 com as questões 1 e 2:**

		experiência na construção de Portfolios	
		1.Estava familiarizado com o seu conceito e referentes	2.Tinha experiência no âmbito da sua construção e desenvolvimento
recetividade			
3.Tinha boas expetativas	Coef. Correlação	,623(**)	,645(**)
quanto à sua implementação	Valor de prova	,001	,000
	N	26	26

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre “1.Estava familiarizado com o seu conceito e referentes” e “2.Tinha experiência no âmbito da sua construção e desenvolvimento” (experiência) e “3.Tinha boas expetativas quanto à sua implementação” (recetividade), que são relações **positivas**, significa que quem estava mais familiarizado e tinha mais experiência com o portfólio apresenta também melhores expetativas. Conclui-se, então, que os professores com experiência na construção de Portfolios estão mais recetivos a esta abordagem.

Estes resultados confirmam aquilo a que Butler (2006: 4) designou de critério de sucesso para a implementação eficaz dos portfolios – *Familiarity with the portfolio concept*. Investigações têm comprovado que a experiência com o portfolio aumenta os níveis de satisfação. Inicialmente, o portfolio é alvo de atitudes negativas, mas com o decorrer do processo, estas vão-se esbatendo ( Davis, Ponnampereuma e Ker, 2009: 97).

Portanto, faz todo o sentido que os currículos desenvolvidos na formação inicial e contínua de professores integram a construção e desenvolvimento de portfolios com vista a aumentar as expetativas face ao uso deste instrumento com diferentes propósitos: aprendizagem, avaliação e certificação.

**4.3.5. Os professores que elaboraram o Portfolios no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem?**

**Table 24 -Tenciono usar o meu portfolio...**

	Discordância		Concordância	
	N	%	N	%
1. Como estratégia reflexiva na minha prática educativa	12	50,0	12	50,0
2. Como estratégia reflexiva no meu desenvolvimento profissional	12	50,0	12	50,0
3. Partilhando-o com os meus alunos	20	83,3	4	16,7
4. Partilhando-o com os meus pares	12	44,4	15	55,6
5. Disponibilizando-o na Web	24	96,0	1	4,0
1. Como estratégia reflexiva na minha prática educativa	12	50,0	12	50,0

Ilustram-se graficamente os valores observados para a concordância/ discordância.

**Gráfico 19 – Tenciono usar o meu Portfolio ...**



A concordância é superior com “4. Partilhando-o com os meus pares”, sendo superior à discordância para este aspeto, sendo portanto os benefícios mais reconhecidos.

A concordância é intermédia com “1. Como estratégia reflexiva na minha prática educativa” e “2. Como estratégia reflexiva no meu desenvolvimento profissional”, sendo igual à discordância para estes aspetos.

A concordância é inferior com “5. Disponibilizando-o na Web”, seguido de “3. Partilhando-o com os meus alunos” e depois de “6. Como fator de motivação para os meus alunos construirem os seus portfólios”, sendo sempre inferior à discordância para estes aspetos. A intenção de dar continuidade à estratégia de elaboração de portfólios, no âmbito da avaliação, é superior para a “4. Partilhando-o com os meus pares”, é intermédia para “1. Como estratégia reflexiva na minha prática educativa” e “2. Como estratégia reflexiva no meu desenvolvimento profissional”. A intenção de dar continuidade à estratégia de elaboração de portfólios, no âmbito da avaliação, é inferior para “5. Disponibilizando-o na Web”, seguido de “3. Partilhando-o com os meus alunos” e depois de “6. Como fator de motivação para os meus alunos construirem os seus portfólios”.

A partir destes resultados podemos inferir que os professores, na sua generalidade, não pretendem dar continuidade ao portfólio, o que é consistente com a literatura.

An e Wilder (2010: 84) constataram, analogamente, que os professores depois de terem desenvolvido um portfólio e o terem considerado uma experiência positiva, no sentido em que desenvolveu o pensamento crítico e a criatividade, a natureza voluntária de prosseguir o processo desencorajou a sua adoção.

Do mesmo modo, Shepherd e Hannafin (2008: 31) verificaram que *participants indicated that practicing teachers did not maintain portfolios, raising questions about the continued use of e-portfolios beyond graduation.*

#### ***4.3.6. Que sugestões dão os professores para que o Portfólio, no âmbito da ADD, evidencie adequadamente as suas competências?***

Com vista a analisarem-se as respostas às questões abertas procedemos à análise do discurso para descrever e interpretar o fenómeno (Quadro-25). Neste sentido, tentámos encontrar padrões de pensamento, palavras, frases, ou seja, regularidades que possibilitaram a definição de dimensões (Ghiglione e Matalon, 1997, cit. por Coutinho, 2011: 193; Bardin, 2009; Bogdan e Biklen, 1994).

**Table 25 – Sugestões dos professores para que o Portfolio evidencie adequadamente as suas competências.**

<b>Dimensões</b>	<b>Respostas dos sujeitos</b>
<b>Formação</b>	<p><i>A formação é indispensável. Perceber os pressupostos inerentes a esta estratégia para identificarmo-nos com eles. Será, decerto, um fator de sucesso da sua implementação.</i></p> <p><i>Formação na área da construção do Portfolio, tanto para avaliados como para avaliadores.</i></p> <p><i>Os professores avaliadores devem ter formação específica, quer na área da avaliação de professores, quer na área científica dos professores que avaliam. Pois não basta criticar os outros...isso qualquer um é capaz de fazê-lo... difícil é mostrar o que deve ser feito e como deve ser feito...</i></p> <p><i>Acho um erro crasso que avaliação de professores possa ser feita por colegas... não temos cultura educacional, nem se prespetiva tal...</i></p> <p><i>Penso, que antes de se implementar esta metodologia há que garantir que os professores tenham formação para aplicação desta estratégia e percebam a sua importância.</i></p> <p><i>Maior orientação, maior liberdade quanto aos documentos a incluir no portefólio; formação nas TIC relativa a ferramentas que podem facilitar o processo; formação adequada dos avaliadores; definição de critérios e indicadores de avaliação válidos;...</i></p> <p><i>Os docentes devem ter formação e identificarem-se com o projeto da escola.</i></p> <p><i>Os professores avaliadores e todos aqueles que são intervenientes no processo, designadamente o Diretor, devem ter experiência profissional, serem reconhecidos como professores competentes pelos colegas e terem formação especializada na área da avaliação ou supervisão.</i></p>
<b>Apoio/</b>	<p><i>Mais orientação e apoio durante o processo.</i></p>
<b>Feedback</b>	<p><i>Durante o processo não recebi qualquer apoio/orientação do avaliador, nem da direção, tanto quanto sei, a construção do portfolio foi um trabalho individual tendo em conta que em termos de ajuda só nos foi dado um guião com os doc a serem anexados...portanto, não sei se fiz bem, mal, ou mais ou menos...</i></p> <p><i>Que seja construído ao longo do ano e com o contributo de diversos atores.</i></p> <p><i>O portfólio pode ser bom se o construtor for bom mas pode não revelar o verdadeiro trabalho de um docente. Um bom escritor (de portfólio) pode não ser um bom profissional de educação. Nem sempre o que se escreve traduz a verdade... No final do processo de avaliação senti alguma frustração... não vi reconhecido o meu trabalho e dedicação... até mesmo comparativamente a outros docentes... perguntei-me, para quê fazer um portfólio?</i></p> <p><i>É necessário que os professores recebam feedback por parte dos avaliadores no sentido de orientarem o trabalho e, se for o caso, o corrigirem e melhorarem. Os avaliadores, por sua vez, também devem ter competências para orientarem os portfolios, não chega a boa vontade... ou dizer que se tem de melhorar...é fundamental mostrarem caminhos...</i></p>
<b>Critérios de avaliação</b>	<p><i>Primeiro há que haver uma clarificação dos pressupostos e definição de orientações a seguir.</i></p> <p><i>Estabelecer critérios coerentes, isto é, não se pode exigir o mesmo nível de competência a professores com largos anos de experiência, alguns dos quais desempenham funções de avaliadores e outros a iniciarem a carreira...</i></p> <p><i>Os critérios têm de estar alinhados com as praticas de cada docente, pois o trabalho desenvolvido é muito diferenciado. Por exemplo: as responsabilidades dos diretores de turma são diferentes daqueles que desempenham outros cargos... um professor no topo da carreira deve ter um desempenho mais eficiente do que aqueles que estão a começar... os professores avaliadores devem ser considerados como os modelos a serem seguidos...</i></p>
<b>Estrutura</b>	<p><i>Simplicidade, pois a verificação da pratica pedagógica não se avalia num momento, mas sim num percurso...</i></p> <p><i>Ser muito mais abrangente e reflexivo.</i></p>

**Table 26 - Opiniões dos professores sobre o esforço e o tempo investidos no processo de construção do seu Portfolio.**

<b>Respostas negativas</b>	<b>Respostas com aspetos positivos e negativos</b>	<b>Respostas positivas</b>
Não (7 elementos)	<i>De alguma forma, sim. Permitiu-me desenvolver algumas competências ligadas aos processo de planificação e avaliação das práticas. Sinto que tenho um melhor conhecimento sobre os meus pontos fracos e ideias como ultrapassá-los.</i>	Sim.
<i>Absolutamente, não. A construção do portfolio não passou de um ato formal que consistiu na recolha e organização de documentos vários. Não representa, por isso, qualquer indicador das competências profissionais. Foi um tempo, e muito, mal empregue.</i>	<i>Em parte. Se por um lado me ajudou a perceber as minhas fragilidades, nomeadamente, a dificuldade em refletir, através da escrita, sobre as minhas opções metodológicas, por outro, o tempo gasto e esforço dispendido nas restantes tarefas não compensaram em termos de ganhos.</i>	<i>Sim, no entanto, foi um processo muito dispendioso em termos de tempo e recursos. Não houve esclarecimentos e apoios suficientes por parte dos avaliadores. Estes não estavam, também, bem fundamentados.</i>
<i>Embora atingisse a avaliação desejada, não considero que valesse a pena o esforço dispendido na sua construção no final do ano. Na verdade, serve apenas, para demonstrar/mostrar ao "outro" o trabalho realizado, não acrescentando em nada a qualidade da prática docente.</i>		<i>Sim, porque é importante fazermos uma reflexão do nosso trabalho diário, mas nem sempre há tempo para tal.</i>
<i>Não, pois todo o processo de avaliação, não tem repercursões positivas, num sistema educativo que não premeia qualidade mais sim antiguidade.</i>		<i>Valeu a pena em termos pessoais, mas não se refletiu em termos avaliativos.</i>
<i>Não, porque não vi reconhecido o meu trabalho como docente nem o tempo que tive na elaboração do mesmo.</i>		<i>Sim, valeu a pena porque se tratou de uma nova abordagem que implicou, de alguma forma, a mobilização de conhecimentos no âmbito da pedagogia, trabalhados pensados, muitos deles, apenas na formação inicial.</i>
<i>Não. A avaliação do meu portfolio não obedeceu a quaisquer critérios pelo que o processo não foi transparente e justo.</i>		
<i>Não. A sua utilidade foi nula e uma grande perda de tempo que poderia ser utilizado em atividades importantes.</i>		

*Não. O portfólio foi construído a posteriori de forma explícita com um objetivo claro de organizar o que foi feito, como foi feito ... com vista à apreciação do desempenho profissional. A construção do portfólio como estratégia avaliativa é mais do que o armazenamento/compilação e ponto de chegada. A sua construção correta implicaria trabalho reflexivo explícito diário ou muito frequente durante o processo, o que não é fácil nem operativo.*

Os resultados (não responderem 6 sujeitos) sugerem que a maioria dos professores considerou que a construção do portfólio foi uma perda de tempo porque: (i) não foi proveitoso, isto é, não teve impacto na melhoria das suas práticas e (ii) não foi reconhecido em termos de um produto que foi sistematicamente organizado e refletido.

Quanto às sugestões que os professores deram para melhorar o portfólio, enquanto estratégia evidenciadora das suas competências, destaca-se a necessidade de se investir na formação, quer para avaliados quer para avaliadores, no âmbito da conceção e implementação de portfólios.

Sobressai, igualmente, a importância do feedback e suporte ao longo de todo o processo e de se estabelecer, *a priori*, critérios (que devem ser distintos consoante o tipo de funções que cada professor desenvolve e o seu grau de experiência) e procedimentos (por onde se vão reger e orientar os professores).

## **Capítulo V – Considerações Finais**

Neste capítulo, começamos por apresentar uma síntese das principais conclusões do estudo (5.1), expondo de seguida algumas considerações adicionais (5.2).

### ***5.1 Principais conclusões do estudo***

O presente estudo teve como objectivo principal conhecer as opiniões de professores que construíram e desenvolveram um portfolio no âmbito da ADD. O pressuposto é que a prática profissional é profundamente influenciada pelas crenças dos professores e o alinhamento destas com as suas práticas.

Procuramos fechar o ciclo investigativo, retomando as questões iniciais, para as quais procurámos, ao longo do estudo, as respostas possíveis. Dada a metodologia de investigação adotada não é possível generalizar a partir das conclusões que, a seguir, expomos. Pudemos, apenas, confirmar algumas das descobertas de outros investigadores, já referidas no ponto anterior, bem como algumas das nossas convicções, anteriores ao início desta investigação.

Deste modo, quanto à questão – **O que perspetivam os professores face ao portfolio enquanto estratégia capaz de desenvolver competências reflexivas e aferir competências profissionais?** – os resultados revelam que, globalmente, a maioria dos professores considera que o portfolio, enquanto instrumento metodológico, promove o desenvolvimento de competências reflexivas e afere, simultaneamente, competências profissionais, muito embora, se tenha verificado que cerca de um terço dos professores da amostra discorda das afirmações analisadas. Portanto, os professores consideram que o portfolio pode ser, simultaneamente, um instrumento de aprendizagem e uma estratégia avaliativa com carácter certificativo.

Quanto à segunda questão – **Que questões levantam os professores no processo de construção do portfolio, em termos de benefícios e inconvenientes?** – o inconveniente mais apontado foi a falta de tempo e os benefícios mais referidos identificam o portfolio como instrumento promotor de competências organizativas e de síntese e capaz de salientar a importância da reflexão sobre as práticas e a importância da planificação da ação educativa.

Na questão – **Existe tensão face às duas funções avaliativas, formativa e sumativa, que desempenha o portfolio?** – conclui-se que quem apresenta maior concordância com a função que desempenham os portfolios enquanto objeto de avaliação/certificação apresenta também maior concordância com a função que desempenham os portfolios como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal. Portanto, quem usa o portfolio fá-lo enquanto estratégia avaliativa sumativa e formativa.

Para a questão – **Os professores com experiência no desenvolvimento de portfólios estão mais receptivos a esta abordagem?** – verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre quem estava familiarizado com o seu conceito e referentes, tinha experiência no âmbito da sua construção e desenvolvimento e tinha boas expectativas quanto à sua implementação” (receptividade), que são relações positivas. Significa, isto, que quem estava mais familiarizado e tinha mais experiência com o portfólio apresenta também melhores expectativas. Conclui-se, então, que os professores com experiência na construção de Portfólios estão mais receptivos a esta abordagem.

Na questão – **Os professores que desenvolveram o Portfólio no âmbito da ADD pretendem dar continuidade a esta abordagem?** – os resultados indicam que os professores não pretendem dar continuidade a esta estratégia no âmbito do seu desenvolvimento profissional, até porque a maioria considerou que não valeu a pena o tempo e o esforço dispendidos. Admitem, contudo, partilhar o seu conhecimento sobre o portfólio com os seus pares.

Quanto à última questão – **Que sugestões dão os professores para que o Portfólio, no âmbito da ADD, constitua um bom indicador das suas competências?** – os factos mais referenciados incluem a formação prévia na conceção e desenvolvimento de portfólios e o apoio (*feedback*) ao longo do processo.

## ***5.2. Considerações adicionais***

É inegável que o portfólio docente representa uma das formas de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e formação profissional mais promissoras. Porém, sem querermos desvirtuar o seu sentido original e evitar uma versão “oca” do seu emprego, a literatura e as conclusões do presente estudo apontam, claramente, para a necessidade de se repensarem os sistemas de avaliação de desempenho docente que adotam o portfólio, em termos de conceção, validação, implementação e monitorização deste dispositivo.

A conceção e desenvolvimento do portfólio é um processo complexo e exigente, tanto para os autores como para os supervisores; envolve grande investimento de tempo e esforço e, por conseguinte, requer modelos de avaliação mais amplos e holísticos, que integrem outros

instrumentos (observação de aulas, entrevistas, avaliação do desempenho dos alunos, etc.). Com efeito, é importante que se desenvolvam ações no sentido de formar e persuadir professores de que o tempo e esforço dispendidos na construção dos seus portfólios é útil e bem empregue (Weshah, 2010). Neste sentido, avaliadores e avaliados devem partilhar um conhecimento sólido e esclarecido sobre o portfólio enquanto processo e produto, para que não surjam interpretações discrepantes e conflituosas sobre todo este processo.

Estudos referem que a experiência na construção do portfólio aumenta o nível de satisfação com o mesmo, no entanto, não é suficiente para que os professores lhe dêem continuidade de forma voluntária. Consideramos também relevante que a formação inicial de professores contemple a construção de narrativas auto-biográficas, se se pretende que os professores aceitem a estratégia portfólio *pelo reconhecimento das vantagens ao nível estruturante da reflexão e do auto-conhecimento, bem como da revelação das suas pessoas reais e da sua profissionalidade* (Amaral, 2011: 280).

Com efeito, entendemos que o reconhecimento deve ser um aspecto a ter em consideração para valorizar e dar sentido ao trabalho desenvolvido pelos professores e evitar sentimentos de frustração, tal como nos referiu um professor

*... No final do processo de avaliação senti alguma frustração... não vi reconhecido o meu trabalho e dedicação... até mesmo comparativamente a outros docentes... perguntei-me, para quê fazer um portfólio?*

A implementação de um sistema de ADD que usa o portfólio determina que *este deverá ser entendido e definido como uma compilação de reflexões sobre as práticas, sobre as teorias, sobre os materiais utilizados ou construídos, sobre os sucessos e desaires, sobre as aprendizagens efectivas e sobre as (re)planificações de aulas, face à sua constante apreciação, organizado de modo cronológico e/ou temático, sempre com a preocupação de “acrescentar mais valias” ao desenvolvimento do seu autor/organizador* (Amaral, 2011: 284).

Com vista a superar dificuldades relativas ao alto consumo de tempo e esforço que acarreta, invariavelmente, a construção e desenvolvimento de portfólios, o recurso às tecnologias pode, de alguma forma, tornar o processo mais eficiente. Portanto, a formação de professores e professores avaliadores para o desenvolvimento de competências tecnológicas parece ser um caminho a percorrer no âmbito da implementação de portfólios.

Vários estudos têm sido efetuados com vista a avaliar a eficácia do portfolio enquanto instrumento de avaliação de professores. A literatura relata alguma controvérsia no que diz respeito à validade e fiabilidade deste instrumento. Na generalidade, a sua conceção alinha-se com os *standards* ou padrões de desempenho docente instituídos, que muitos professores consideram inadequados enquanto indicadores de avaliação (Van der Schaaf, Stokking e Verloop, 2005).

Segundo Thomasenia (1995), as questões, Como deve ser avaliado o portfolio? Quem o deve avaliar? Que tipo de avaliação (formativa/avaliativa) deve ser empreendida?, decorrem de outras a montante, tais como: Porque é que os professores devem ser avaliados? De que forma é que devem ser utilizados os resultados da avaliação? O que é que deve fazer parte do portfolio? Como devem ser avaliados os diferentes conteúdos do portfolio?

A investigação educativa neste campo começa apenas a dar os seus frutos e, como tal, muitas destas questões ainda não têm respostas consensuais. Alguns estudos apontam evidências a favor do emprego do portfolio docente, mas ao mesmo tempo verificam-se fatores que condicionam o seu uso efetivo. Tal como é referido na literatura, os resultados parecem confirmar que quando os portfolios se empregam para promover a atividade reflexiva e interpretativa do próprio autor e o conduzem a uma tomada de consciência, é quando se cumpre o propósito mais importante deste recurso pedagógico – funcionar como andaime para uma formação docente reflexiva.

No entanto, a preocupação de uma utilização sumativa do portfolio faz com que estes exijam regras de jogo e orientações claras, definidas *a priori*. O portfolio torna-se, então, um dossiê de apresentação, que permite ao aprendente provar as suas competências para fins de avaliação. Resulta, daqui, uma reificação dos processos de aquisição que faz desaparecer as marcas de aprendizagem. Portanto, a maior parte das produções é redigida imediatamente antes do limite da sua entrega. Daí, que o que se tinha pensado como diário de aprendizagem dá origem a um trabalho final (Behrens, 2008: 158). Não é por acaso que este autor sublinha as diferenças de procedimentos que encerram os diferentes conceitos de portfolio: de aprendizagem, de avaliação e de competências (*idem*, p.160)

Com efeito, o emprego do portfolio como instrumento de avaliação estandardizado e para fins de certificação gera tensões, não só por motivos de rigor metodológico, mas porque se perdem em boa medida algumas das suas maiores qualidades, como o seu caráter único,

pessoal e autoregulado, e o seu potencial para pôr em evidência as identidades profissionais. Por conseguinte, faz sentido (re)pensar diferentes tipos de portfolio para responder a diferentes tipos de audiências.

Para evitar possíveis discrepâncias de atribuição de pontuações entre avaliadores, e por conseguinte, falta de equidade nas atribuições das notas finais, é indispensável seguir algumas regras e procedimentos como a criação de protocolos de avaliação e múltiplas avaliações, isto é, dar o mesmo portfolio a avaliar a mais do que um avaliador (Silva *et al.*, 2009: 533).

Tal como Sorensen, Mathiasen e Dalsgaard (2009), Wong e Li (2011 cit. por Chou 2012: 733), consideramos que a formação prévia de professores e avaliadores no âmbito do portfolio em termos de processo e produto e ao nível das tecnologias e software são fundamentais:

*(...) after e-portfolios content and technology training are introduced within an organisation, if it is supported by teachers and supervisors, the users' use attitude and intention would be indirectly influenced by the increased e-portfolios use opportunities, and subsequent evaluation experience.*

Van der Schaaf e Stokking (2008, cit. por Silva *at al.*, 2009: 533) preconizam que a existência de uma relação estreita entre *o formato do portfolio, a standardização dos conteúdos, o modelo de classificação, as capacidades dos professores e avaliadores e a finalidade e o contexto* são pré-requisitos indispensáveis para uma avaliação válida.

Neste sentido, concordamos com Wolf, Lichtenstein e Stevenson (1997, cit. por Silva *at al.*, 2009: 534-535) quando perspetivam portfolios para a avaliação e portfolios de desenvolvimento pessoal,

*Os primeiros são utilizados para avaliar a performance de ensino e os segundos focam-se no processo de aprendizagem e avaliam as competências de aprendizagem, nos de avaliação esperamos encontrar apenas exemplos dos melhores desempenhos dos professores, enquanto nos de desenvolvimento profissional é requerido que estes contenham igualmente as suas piores performances, pois assim podem ser melhorados.*

É nesta perspectiva que sugerimos que futuros estudos de investigação procurem saber quais as alterações que um sistema de avaliação que integra o portfolio docente acarreta para que esta ferramenta cumpra os seus objetivos.

Um número considerável de instituições tem implementado e-portfolios na esperança de promoverem o desenvolvimento profissional dos seus docentes, através de um sistema de avaliação mais eficiente. Estudar e compreender as percepções destes relativas ao uso do portfolio ajudou, não só a melhorar a sua performance, como também aumentou a informação e feedback sobre os alunos (Pynoo *at al.*, 2011; Wong e Li, 2011, cit. por Chou, 2012).

No entanto, é preciso ir mais longe na compreensão de alguns fenómenos e comportamentos. É fundamental perceber as perspetivas dos professores relativamente ao conceito que têm sobre a reflexão na prática e a sua importância no desenvolvimento profissional. Não basta estudar pontos de vista dos professores, há que verificar e analisar efetivamente os seus produtos e práticas e confrontá-los, pois existe uma grande distância entre aquilo que se pensa que se faz e aquilo que realmente se faz. Portanto, faz todo o sentido o que Pennington (2011) advoga: os professores mais competentes são aqueles que tentam alinhar as suas crenças com as suas práticas.

Relativamente às limitações que encerra este estudo, lamentamos o facto de não ter sido possível completar esta investigação através da realização de entrevistas, previstas no nosso projecto inicial e da análise dos portfolios. Por conseguinte, não pudemos cruzar os dados recolhidos através do questionário. Ficámos somente pelas opiniões dos professores.

Concluimos este estudo com a sensação de que muita coisa ficou por fazer e dizer. Mas essa sensação constitui um estímulo para, em futuras investigações, aprofundar o conhecimento sobre o papel do portfolio no âmbito da avaliação do desempenho docente. A realização deste trabalho robusteceu a nossa convicção de que o portfolio ainda tem muitas potencialidades por explorar ao serviço de uma melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, C., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.

Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Roldão, I. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Amaral, M. (2011). *Contributo dos Portfolios Reflexivos no Desenvolvimento Profissional: Um estudo de caso em contexto de formação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

An, H., & Wilder, H. (2010). A Bottom- Up Approach for implementing Electronic Portfolios in a Teacher education Program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26(3), 84-91.

Arceo, F., & Rendón, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formation y evaluación del profesorado. *Observar, Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 4, 6-27.

Arceo, F., Martínez, E., & Sánchez, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar, Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 5(7), 6-27.

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *Revista de Didáctica ELE*, 9, 1-19.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Bartlett, A., & Sherry, A. (2004). Non-technology-savvy preservice teachers' perceptions of electronic teaching portfolios. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 225-247.

Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 436-449.

- Beck, J., Livne, L., & Bear, L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 221-244.
- Behrens, M. (2008). *Reflexões sobre a síndrome do portfolio*. In *Avaliação com sentido(s)*. Org. Alves M. e Machado, E. Coleção Ciências da Educação. VNFamalicão: De Facto Editores.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Bogden, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, n.º 12. Porto Editora.
- Britten, J., & Mullen, L. (2003). Interdisciplinary Digital Portfolio Assessment: Creating Tools for Teacher Education. *Journal of Information Technology Education*, 2(2), 41-50.
- Bullock, A., & Hawk, P. (2001). *Developing a Teaching Portfolio. A guide for Preservice and Practicing Teachers*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carliner, S. (2005). Commentary: Assessing the current status of electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 234-280.
- Carney, J. (2006). Analysing Research on Teachers' Electronic Portfolios: What does it tell us about Portfolios and Methods for studying them? *Journal of computing in Teacher Education*, 22(3), 89-97.
- Chetcuti, D., Murphy, P., & Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a professional development portfolio: A Maltese case study. *Assessment in Education*, 13(1), 97-112.
- Chou, M. (2012). Influence of teachers' perceived e-portfolio acceptance on teacher evaluation effectiveness in Taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 719-739.
- Costantino, P., & Lorenzo, M. (2002). Electronic portfolios: An option. In *Developing a Professional Teaching Portfolio*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedinha.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Ciência*. Lisboa: Europa América Press.

- David, A., & Macayan, J. (2010). Assessment of teacher Performance. *The Assessment Handbook*, 3, 65-76.
- Davis, M., Ponnampere, G., & Ker, J. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process. *Medical Education*, 43,89-98.
- Espinosa, M., & Vera, M. (2008). Portafolio Electrónico: Posibilidades Para Los Docentes. *Revista de Meios y Educación*, 32, 21-34.
- Fahey, K., Lawrence, J., & Paratore, J. (2007). Using electronic portfolios to make learning public. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(8), 460-471.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estratégia formativa e de desarrollo profesiona. *Educar*,33, 127-142.
- Flick, U. (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1a Ed) Lisboa: Monitor.
- Gomes, M. (2006). *Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas*. In Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho.
- Gathercole, P., Love, D., Bryde, B ., & Mckean ,G.( 2002).Web based electronic portfolios. *Education quarterly*, 2, 29-37.
- Grilo, J. & Machado, C. (2005). “Portfolios” Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do “eu”. In Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Colecção CIDInE, n.º 17, 21-49.Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. ( 2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? In Flores, M. (org.). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. Porto: Edições Areal.
- Jones, E. & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: enhancing your learning and showing your staff: a guide for the early childhood student or professional*. New York: Routledge.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar: depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Kocoglu, Z. (2008). Turkish EFL student teacher’s perceptions on the role of electronic portfolios in their professional development. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 7(3),71-79.
- Korthagen, J. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: Flores, M. A. & Simão, A. M. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional*

de professores: contextos e perspectivas, 30-40. Mangualde: Edições Pedágo.

Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora

Lin, Q. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education*, 11, 194-200.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43.

Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 565-577.

Ma, X., & Rada, R. (2006). Individual Effects of a Web-Based Accountability System In a Teacher Education Program. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(3), 111-119.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Edições ReportNumber.

Milman, B. (2007). Developing a digital portfolio. *Distance Learning*, 4 (4), 93-96.

Montgomery, K., & Wiley, D. (2008). *Building e-Portfolios Using Power Point. A guide for educators*. London: SAGE.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004) (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Coleção CIDInE, n.º16. Porto Editora.

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains untold. *Educational Research*, 4, 25-44.

Oliveira, I. & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.

Painter, S. & Wetzel, K. (2005). School administrator's perceptions of the use of electronic portfolios in k-8 teacher hiring. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(1), 23-29.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pennington, R. (2011). Reflective Thinking in Elementary Preservice Teacher Portfolios: Can it be measured and taught? *Journal of Education Research and Practice*, 1(1), 37-49.

- Penny, C., & Kinslow, J. (2006). Faculty perceptions of electronic portfolios in Teacher education Lowenthal, White, and Cooley Improving Assessment and Program Evaluation 70 program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(4), 418-435.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prendes, E., & Sanchez, V. (2008). Portafólio electrónico: posibilidades para los docentes. *Revista de Médios y Educación*, 32, 21-34.
- Quattroche, D., Duarte, V., Huffman, G., & Watkins, S. (2002). Redefining Assessment of Preservice Teachers: Standards-Based Exit Portfolios. *Teacher Educator*, 37(4), 81- 268.
- Ritzhaupt, A. Ndoye, A. & Parker, M. (2010). Validation of the Electronic Portfolio Student Perspective Instrument (EPSPI): Conditions under a Different Integration Initiative *Journal of Digital Learning in Teacher Educatio*, 26(3), 111-119.
- Robinson, S. (2010). Peer observation of teaching: Barriers to successful implementation. *Occasional Papers on Learning and Teaching at UniSa*, 11.
- Sá-Chaves, I. (1997) (org.). *Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000) (org.). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos Série Supervisão, n.º 1. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa.Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Shepherd, C. & Hannfin, M.(2008). Examining PreserviceTeacher Inquiry through Video-Based. Formative Assessment e-Portfolios. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 31-37.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sithole, M. (2011). Portfolio Assessment of Teaching Practice: Views From Business Education In-Service Student Teachers in Botswana. *US-China Education Review*, A(4), 523-531.
- Stefani, L., Manson, R. & Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-Portfolios*.

*Supporting Personal Development And Reflective Learning*. London: Routledge.

Strawhecker, J., Messersmith, K. & Balcon, A. (2008). The Role of Electronic Portfolios in the Hiring of K-12 Teachers. *Journal of computing in Teacher Education*, 24(2), 65-71.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In Flores, M. (org.). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. Porto: Edições Areal.

Strudler, N., & Wetzel, K. (2005a). The Diffusion of Electronic Portfolios in Teacher Education: Issues Of Initiation and Implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(4), 411-433.

Strudler, N., & Wetzel, K. . (2005b). The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Next steps and recommendations from accomplished users. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 231-243.

Strudler, N., & Wetzel, K. . (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 135-142.

Strudler, N., & Wetzel, K. (2011). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground JRTE. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2),161–173.

Tillema, H. (2010). Design and validity of a portfolio instrument for professional training.. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 263-278.

Theel, K., & Tallerico, M. (2004). Using portfolios for teacher hiring: Insights from school principals. *Action in Teacher Education*, 26, 26-33.

Thomasesnia, L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education. *Assessment Update*, 12 (5), 568-571.

Tuckan, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*, 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tucker, P., Stronge, J., Gareis, C., & Beers, C. (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572-602.

Vaillant, D. (2008). Alguns marcos referenciais para la evaluación del desempeño docente en américa latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8- 22.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coleção Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedinha.

Van der Schaaf, M., Stokking, K., & Verloop, N. (2005). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(7),105-116.

Weshah, H. (2010). Issues of Developing a Professional Teaching Portfolio in Jordan. *European Journal of Social Sciences*,15(1),97-114.

Wetzel, K. & Strudler, N. (2005). The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Next steps and recommendations from accomplished users. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 231-243.

Wetzel, K., e Strudler, N. (2006). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: student voives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22 (3),69-78.

Wolf, K. & Dietz, M. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 1, 613-621.

Wyatt, L., & Looper, S. (2004). *So You Have to Have a Portfolio: A Teacher's Guide to Preparation and Presentation*. 2ª Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Xu, Y. (2004). Teacher portfolios: An effective way to acess teacher performance and enhance learning. *Childhood Education*, 80(4), 198-202.

Yao, Y., Aldrich, J., Foster, K. & Pecina, U. (2009). Preservice Teachers' Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher Certification. *Journal of Education Research & Policy Studies*, 9(1), 25-43.

Zeichner, K., & Wray, S., (2001). The teaching portfolio in U.S. teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 630-621.

## **Documentos Web**

Acker, S. (2005). Overcoming obstacles to authentic ePortfolio assessment. *Campus Tecnology*. (Extraído a 9/08/12 em <http://campustechnology.com/Home.aspx> )

Alarcão, I. & Tavares, J. Portfolio docente e qualidade de ensino. *Universidade de Aveiro*. (Extraído a 18/05/2012 em [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=10&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=10&Itemid=8))

Barrett, H. (2004). Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. (Extraído a 4/07/12 em <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>)

Barrett, H., & Carney, J. (2005). Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development. *Educational Assessment*, an LEA Journal. (Extraído a 3/05/12 em <http://helenbarrett.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf> )

Butler, P. (2006). A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios. *eCDF ePortfolio Project*. ( Extraído a 12/03/12 em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>)

Cambridge, B. (2004). “Electronic Portfolios: Why Now?” Educause Live Teleconference, February 11, 2004. (Extraído a 23/06/2012 em <http://electronicportfolios.org/portfolios/educaselive.html>)

Carney, J. (2002). “The intimacies of electronic portfolios: Confronting preservice teachers' personal revelation dilemma.” Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education Conference, Nashville, March 17-23. ( Extraído a 20/06/2012 em <http://www.editlib.org/p/10837>)

Carney, J. (2005). What kind of electronic portfolio research do we need? *Paper presented at the SITE 2conference*. (Extraído a 2/07/2012 em <http://it.wce.wvu.edu/carney/Presentations/presentations.html>)

Diez, B. (1994). The portfolio: Sonnet, mirror and map. (Extraído a 18/03/12 em <http://tools.electronicportfolios.org/ED378148.PDF> )

Hypolitto, D. (1999). O professor como profissional reflexivo. *Integração*, Ano V, 18 (Extraído a 20/08/2012 em [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/204\\_18.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf))

Kalz, M. (2005). Building Eclectic Personal Learning Landscapes with Open Source Tools, Open Source for Education in Europe, Research & Practise – Conference proceedings. (Extraído a 12/03/12 em <http://dspace.ou.nl/handle/1820/1523> )

Kane, T. (2012). Measuring Effective Teaching with a Team of Superheroes in Harvard Education Publishing Group's *Voices in Education blog*. (Extraído a 10/11/2012 em <http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2012/04/measuring-effective-teaching-with-a-team-of-superheroes/#ixzz2EiG6gGNq>)

Kottalil, K. (2009). Meaning making and self-evaluation. (Extraído a 3/04/2012 em <http://www.eric.ed.gov> )

Lamont, M. (2007). What are the features of e-portfolio implementation that can enhance learning and promote self-regulation? *Paper presented at the New Zealand Association of Research in Education, Christchurch*. ( Extraído em 12/06/12 em <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1680/2/What-are-the-features-of-e-portfolio-implementation-that-can-enhance-learning-and-promote-self-regulation.pdf>)

Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An Overview of E-Portfolios. The Educause Learning

Initiative.(Extraído a 4/08/12 em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>)

Murillo, J. (2008). Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América. *Avaliação de professores: visões e realidades. Atas da conferência internacional. Lisboa, Maio de 2007. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores, pp.33-48.* (Extraído a 17/03/12 em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas\\_Conf\\_Aval\\_Prof-2007.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf))

NBPTS. (n.d.). What teachers should know and be able to do? (Extraído a 12/4/2012 em [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf))

Ryan, T. (2005). When you reflect are you also being reflexive? (Extraído a 4/08/12 em <http://oar.nipissingu.ca/PDFS/V812E.pdf>)

Santos, L. (2005). The portfolio in Teacher Education. Proceedings CERME4 (Extraído a 23/11/2011 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/CER.pdf>)

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association [online] Russell: Queens University, Ontario pp1-15. January 1998. (Extraído a 3/07/12 em <http://edu.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm>)

Shavelson, R. (2009). The limitations of portfolios. (Extraído a 5/05/12 em <http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/GENPRESS/I091016S.pdf>)

Silva, J., Rebelo, N., Mendes, P., & Candeias, A. (2009). O portfolio na formação e avaliação profissional de professores. *Trabalho apresentado em formato comunicação na XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Campinas (SP) Brasil.*(Extraído a 2/06/12 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a06v37n3.pdf>)

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP-1. Conselho Científico para a Avaliação. Ministério da Educação.* (Extraído a 23/04/12 em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf))

## Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, Republicado pelo artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, versão integral do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, cria o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 10 de Janeiro, estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências.

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.

Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho, aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho, determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

Despacho normativo n.º 24/2010, estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

## **ANEXO I**

### **Guião de Portfolio**

**PORTFOLIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE\***  
**-GUIÃO-**

CAPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da Escola.</li> <li>- Nome do professor</li> <li>- Grupo de recrutamento</li> <li>- Categoria profissional</li> <li>- Nível(eis) de Ensino</li> <li>- Departamento</li> <li>- Disciplina(s) / Anos que lecciona</li> </ul>
Índice	
Introdução	
I – Serviço distribuído e serviço cumprido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviço distribuído lectivo e não lectivo (cópia do horário).</li> <li>- Identificação dos cargos, funções e tarefas.</li> <li>- N° de aulas previstas e dadas por turma/disciplina</li> <li>- Balanço do cumprimento dos programas e das planificações efectuadas/“Relatório” sobre o cumprimento dos programas (documento elaborado em Conselho de Turma ou Grupo).</li> <li>- Cópia do Mapa de Faltas fornecido pelos Serviços Administrativos</li> </ul>
[II] – Objectivos Individuais (facultativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectivos individuais e respectivas actualizações e/ou reformulações (caso os tenham entregue ao Presidente da CAP).</li> </ul>
[III] – Caracterização das turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projecto Curricular de Turma/ Plano de trabalho/ Caracterização da(s) turma(s) onde vão ser observadas aulas;</li> </ul>
[IV] – Preparação e Organização das Actividades Lectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma planificação anual.</li> <li>- Uma planificação trimestral (por período lectivo)</li> <li>- As planificação das unidades didácticas/tema/s conteúdos do programa/módulo, incluindo o material didáctico-pedagógico de apoio à leccionação (recursos, fichas,...) relativamente a uma turma específica-aquela(s) que foi(foram) observada(s)</li> <li>- ....</li> <li>-....</li> </ul>
[V] – Realização das Actividades Lectivas e Relação Pedagógica com os Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano das aulas observadas, incluindo material didáctico-pedagógico de apoio à leccionação (recursos, fichas,...)</li> <li>- Reflexão sobre a concretização das aulas observadas e a relação pedagógica com os alunos (uma página A4 no máximo)</li> <li>-....</li> </ul>
[VI] – Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um exemplar de uma Ficha/Actividade de avaliação diagnóstica</li> <li>- Um exemplar de uma prova escrita de avaliação acompanhada dos critérios de correcção.</li> <li>- Grelhas de registo de observação contínua que o docente utilize (aprendizagens, comportamento...).</li> <li>- Documento de reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos</li> <li>- Outros documentos</li> </ul>
[VII] – Participação no Agrupamento e relação com a comunidade educativa a) Contributo para a realização dos objectivos e metas do PE e do PAA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listagem das actividades e projectos que organizou e/ou participou</li> <li>- <u>Evidência(s)</u> da(s) actividade(s) no âmbito do PAA/Disciplina/Departamento em que participou/ <u>relatório(s) da actividade.</u></li> <li>-Cópia de documentos utilizados para o envolvimento da comunidade (pais e EE, instituições, e outras entidades...)</li> <li>-....</li> </ul>

[VIII]- Participação nas estruturas de coordenação e supervisão e nos órgãos de administração e gestão	- Identificação dos cargos, funções, tarefas (DT, CD, Delegado de disciplina, CDT, Coordenador de projectos, relator, director de curso, Coordenador do PTE, Professor bibliotecário, director de instalações, elemento da CCAD, orientador da PAP, .... - Relatórios
[IX] – Dinamização de projectos de investigação e de inovação no quadro do projecto da escola/agrupamento a) Envolvimento em projectos ou actividades de âmbito nacional ou internacional relevantes para o agrupamento e/ou comunidade	- Certificados de participação. - Relatórios. -....
[X] – Formação contínua e desenvolvimento profissional	- Cópia de certificados das Acções de Formação creditadas realizadas ou Declaração do Centro de Formação em como não lhe foram disponibilizadas acções na sua área  - Cópia dos certificados de participação em outras acções não creditadas relevantes para o seu desenvolvimento profissional.  - ... (ex: Reflexões do docente sobre a forma como os conhecimentos e as competências adquiridas nas acções frequentadas constituíram uma mais valia no seu processo de ensino)
[XI] – Outros dados considerados relevantes	- Cópia do Relatório de Auto-avaliação. - Outros dados/documentos que o docente considere relevantes para a sua avaliação.

O portfolio deverá ter o formato de um documento em papel, devidamente encadernado, com as folhas numeradas e rubricadas pelo avaliado. Este documento deverá ser assinado pelo avaliado e pelo relator. Data de entrega: até à data de entrega do Relatório de Auto-avaliação de acordo com a calendarização do processo de avaliação.

\*“Apesar de, em rigor, os portfolios não constituírem instrumentos de registo, interessa sublinhar a sua importância para a sistematização e organização da informação recolhida e o papel que podem desempenhar, quer para fundamentar a avaliação sumativa, quer para facilitar a avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento profissional docente.  
Constituem-se 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.  
Estes instrumentos podem incluir documentos e informação resultante da aplicação das várias metodologias já mencionadas. Contudo, convém evitar que se transformem em meras colectâneas de documentos arquivados sem critério nem lógica. Para tal, é importante que os portfolios sejam devidamente estruturados e acompanhados por reflexões críticas, quer sobre as tarefas e actividades realizadas, quer sobre os cargos desempenhados na escola.”  
(in *Recomendações n.º 6/CCAP/2010*)

## **ANEXO II**

### **Questionário**

# Inquérito aos professores que construíram um Portfolio no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente

O presente estudo insere-se no Mestrado de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro, na área da Avaliação, cujo objetivo de investigação pretende conhecer a perceção dos professores que construíram um Portfolio no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, em termos de inconvenientes e benefícios.

O questionário é composto por um conjunto de questões abertas e fechadas. Não existem respostas corretas ou incorretas: todas são válidas desde que reflitam o que pensa.

O registo guardado das suas respostas ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito. Este questionário demorar-lhe-á, aproximadamente, 10 min a preencher.

Obrigada.

Continue »

Powered by [Google Docs](#)

# Inquérito aos professores que construíram um Portfolio no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente

\*Obrigatório

## PARTE I - DADOS PESSOAIS

Instruções de preenchimento: nas questões de formato fechado, selecione a sua resposta; nas restantes, preencha o espaço em branco.

### 1. Sexo \*

Escolha uma das seguintes respostas

- M  
 F

### 2. Idade \*

### 3. Situação profissional \*

Escolha uma das seguintes respostas

- Professor de Carreira  
 Professor Contratado  
 Outra situação

### 4. Tempo de serviço (anos) \*

### 5. Habilitação académica mais elevada \*

Escolha uma das seguintes respostas

# Inquérito aos professores que construíram um Portfolio no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente

\*Obrigatório

## PARTE II - PERSPETIVAS

Instruções de preenchimento: nas questões de formato fechado, seleccione a sua resposta; nas restantes, preencha o espaço em branco.

### 7. Antes de iniciar a construção do Portfolio... \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1.Estava familiarizado com o seu conceito e referentes	<input type="radio"/>				
2.Tinha experiência no âmbito da sua construção e desenvolvimento	<input type="radio"/>				
3.Tinha boas expetativas quanto à sua implementação	<input type="radio"/>				

### 8. Com o processo de construção do Portfolio... \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Aprendi a utilizar					

novo software	<input type="radio"/>				
2. Aprendi a usar novos equipamentos	<input type="radio"/>				
3. Aprendi a avaliar a minha prática pedagógica	<input type="radio"/>				
4. Aprendi a avaliar os meus conhecimentos	<input type="radio"/>				
5. Melhorei capacidades de organização e de apresentação de ideias	<input type="radio"/>				
6. Compreendi melhor a importância da planificação da ação educativa	<input type="radio"/>				
7. Compreendi melhor a importância da reflexão sobre a prática	<input type="radio"/>				

**9. O Portfolio docente... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Pode constituir uma evidência da ação educativa	<input type="radio"/>				
2. Pode constituir uma evidência das aprendizagens desenvolvidas	<input type="radio"/>				
3. Enquanto instrumento, pode ser utilizado em entrevistas para fundamentar pontos de vista	<input type="radio"/>				
4. Facilita o processo de autoavaliação	<input type="radio"/>				
5. Enquanto elemento avaliativo, deve ser opcional	<input type="radio"/>				
6. Deve ser objecto de avaliação sem carácter certificativo	<input type="radio"/>				

**10. Decorrente da construção do Portfolio, o conhecimento que adquiri... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Pode ser aplicado nas práticas pedagógicas	<input type="radio"/>				
2. Pode ser aplicado em novas aprendizagens	<input type="radio"/>				

**11. No processo de construção do Portfolio, senti constrangimentos... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Relacionados com a falta de tempo	<input type="radio"/>				
2. Na utilização de novas tecnologias	<input type="radio"/>				
3. Na utilização de novos equipamentos	<input type="radio"/>				

**12. No processo de construção do Portfolio, dispus de... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Tecnologia adequada	<input type="radio"/>				
2. Equipamento adequado	<input type="radio"/>				

**13. No processo de construção do Portfolio... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Refleti de forma consistente sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional	<input type="radio"/>				
2. Refleti de forma consistente sobre as minhas aprendizagens	<input type="radio"/>				

**14. O processo de construção do Portfolio foi... \***

Discordo      Discordo      Concordo      Concordo      Não tenho

	totalmente		totalmente		opinião formada
1. Colaborativo	<input type="radio"/>				
2. Inclusivo	<input type="radio"/>				
3. Dinâmico	<input type="radio"/>				
4. Analítico	<input type="radio"/>				
5. Desafiante	<input type="radio"/>				

**15. O meu Portfolio... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Traduz um nível adequado de reflexão sobre as evidências que selecionei	<input type="radio"/>				
2. Reflete a minha identidade enquanto profissional	<input type="radio"/>				
3. Demonstra profissionalismo	<input type="radio"/>				
4. Foi muito limitado nos tópicos que devia seguir	<input type="radio"/>				

**16. Tenciono usar o Portfolio... \***

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada
1. Como estratégia reflexiva na minha prática educativa	<input type="radio"/>				
2. Como estratégia reflexiva no meu desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>				
3. Partilhando-o com os meus alunos	<input type="radio"/>				
4. Partilhando-o com os meus pares	<input type="radio"/>				
5. Disponibilizando-o na Web	<input type="radio"/>				
6. Como fator de motivação para os	<input type="radio"/>				

meus alunos  
construírem os seus  
portfolios

17. Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, como avalia o Portfolio face a outras estratégias avaliativas? \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



18. Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, a minha satisfação com o Portfolio (produto) foi: \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



19. Na escala de 1 a 10, sendo 10 a pontuação mais positiva, a minha satisfação com este processo foi: \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



20. Crê que valeu a pena o esforço e o tempo investidos no processo de construção do seu Portfolio?

21. O que recomenda para que o Portfolio constitua um bom indicador do desempenho docente?

Obrigada.

Se pretende contactar os autores deste

estudo use o e-mail: paula.costa@ua.pt

---

« Anterior

Enviar

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)