

Maria Antónia Espanhol Félix

**A UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR**

Porto, Dezembro de 2010



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO



MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**A UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR**

Maria Antónia Espanhol Félix

Orientadora: Dra. Lurdes Lima

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lurdes Lima.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, Dezembro 2010

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais por toda a dedicação, compreensão e incentivo durante esta longa jornada de trabalho;

- À minha orientadora, Dra. Lurdes Lima, pelo acompanhamento e pela disposição e paciência em repassar os seus conhecimentos e sugestões para a concretização desta pesquisa;

- À Professora Fátima Fernandes e ao Professor Hélder Barros pela disponibilidade em realizar a revisão deste trabalho;

- A todos que directa ou indirectamente contribuíram, deixo aqui um pouco do muito que aprendi ao longo do desenvolvimento deste estudo.

RESUMO

A presente dissertação do Mestrado em Administração e Planificação da Educação, realizada na Universidade Portucalense do Porto, é um estudo sobre “A Utilização do Portefólio no Desenvolvimento Profissional do Docente”.

A construção de um portefólio tem sido enfatizada, principalmente com a entrada em vigor do decreto-lei 2/2007 sobre a avaliação de desempenho dos professores, pois seria uma forma de demonstrar as competências profissionais dos seus autores. Neste sentido, os objectivos gerais desta dissertação são “Conhecer e Compreender o Papel do Portefólio no Desenvolvimento Profissional do Docente”. Para a sua concretização, construímos um Portefólio ao longo do ano lectivo de 2008/2009, centrado na preparação, organização e realização das actividades lectivas e não lectivas da Docente Investigadora, e colocámos como questões de investigação: 1- De que forma a construção do portefólio promove uma atitude reflexiva? 2 - De que forma a construção do portefólio pode ser responsável pela auto-avaliação do professor? 3 - De que forma é que a construção do portefólio contribuiu para o desenvolvimento profissional do próprio professor? 4 - Possibilidades/Constrangimentos encontrados na construção do portefólio.

Uma vez que não pretendíamos testar hipóteses nem generalizar os resultados obtidos, utilizámos a metodologia de natureza qualitativa, pois consideramos que seria a mais adequada para dar resposta às questões de investigação, questões essas cujo produto final seria de natureza descritiva e interpretativa. Para a recolha de dados utilizámos o diário de bordo da investigadora, entrevistas, o portefólio e outros documentos aos quais foi posteriormente aplicada a técnica de análise de conteúdo. Da análise obtivemos como resultados que o Portefólio promove a auto-reflexão e a auto-avaliação dos docentes, na medida em que, permite evidenciar os seus pontos fortes e melhorar os pontos menos favoráveis contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional dos professores. Quanto aos constrangimentos encontrados na construção do portefólio, salientamos a falta de tempo para a sua construção permanente, permitindo uma reflexão mais sistemática e profunda dada às solicitações constantes pretendidas pela escola.

Palavras-chave: Portefólio, Desenvolvimento Profissional, Professor Reflexivo, Avaliação, Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

The current dissertation of the thesis Master in Educational Planning and Administration, held in Portuguese University of Porto, is a study on "The Use of Portfolio in Teacher Professional Development." The construction of a portfolio has been emphasized especially with the coming into effect of the Decree-Law 2 / 2007 about the evaluation of teachers' performance as it would be a way to demonstrate the professional skills of their authors. In this sense, the main goals of this dissertation are "Knowing and Understanding the Role of the Portfolio in Teacher Professional Development." In order to achieve this objective, we built a portfolio throughout the academic year of 2008/2009, focusing on the preparation, organization and performance of the curricular and non-curricular activities of the Teacher Researcher/Investigator, and raised as research questions: 1 – In what way does the construction of the portfolio promote a reflective attitude? 2 – In what way can the construction of the portfolio be responsible for the teacher's self-evaluation? 3 – In what way did the construction of the portfolio contribute to the professional development of the teacher himself/herself? 4 - Possibilities / constraints encountered during the construction of the portfolio.

Since we did not intend to test hypotheses or to generalize the results obtained, we used a qualitative methodology because we believe it would be best suited to respond to the research questions, whose final product would be descriptive and interpretive. To collect data, we used the logbook of the researcher/investigator, interviews, the portfolio and other documents to which was later applied the technique of content analysis. From the analysis, we reached some results: the portfolio promotes the teachers' self-reflection and self-evaluation, allowing to display the strong points and to improve the less favourable points, thus contributing to the professional development of teachers.

Regarding the constraints found during the construction of the portfolio, we highlight the lack of time for its permanent building, not allowing a more systematic and profound reflection due to the constant requests from the various bodies of the school management, to perform clerical tasks.

Keywords: Portfolio, Professional Development, Reflective Teacher, Evaluation, Teaching Learning.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT.....	5
ÍNDICE DE QUADROS.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
INTRODUÇÃO.....	9
A Importância do estudo	12
Os objectivos da investigação.....	14
Organização da dissertação.....	15
PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I.....	18
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	18
1 - O professor enquanto agente de inovação e mudança.....	19
2 - O Desenvolvimento Profissional dos Docentes	21
3 - O Professor Reflexivo	25
4 - Estudos sobre Desenvolvimento Profissional	28
CAPÍTULO II	50
O PORTEFÓLIO ENQUANTO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	50
1 - Avaliação de Desempenho.....	51
1.1 - Conceito de Avaliação e Avaliação de Desempenho	51
1.2 - Perfil do Desempenho Profissional (Decreto/Lei nº 240/2001)	57
1.3 - Relação da Avaliação com o Desenvolvimento Profissional	60
2 - Instrumentos de Avaliação de Desempenho: Portefólio.....	64
2.1 - Definições de Portefólio	65
2.2 - O Portefólio Digital	66
2.3 - A Utilização do Portefólio enquanto instrumento de Avaliação.....	68
2.4 - A Utilização do Portefólio no Desenvolvimento Profissional dos Docentes	70
2.5 - Estudos sobre Portefólios	72
PARTE 2 - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	86
CAPÍTULO III.....	87

METODOLOGIA	87
1 - Investigação Qualitativa.....	88
2 - Métodos e instrumentos de recolha e análise de dados.....	92
2.1 - Recolha de Dados	92
2.2 - Análise de dados	96
3 - Portefólio	97
3.1 - Descrição da Organização e Construção do Portefólio	97
3.2 - Caracterização dos sujeitos “informantes”	103
CAPÍTULO IV	106
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
1 - Apresentação e discussão dos dados consoante as categorias de investigação	107
1.1 - O Portefólio e a auto-reflexão	108
1.2 - O Portefólio e a auto-avaliação do professor	112
1.3 - O Portefólio e o desenvolvimento profissional	115
1.4 - Possibilidades/Constrangimentos encontrados na construção do Portefólio	120
Conclusões do estudo	122
Limitações do estudo.....	124
Recomendações e Sugestões para futuros estudos	126
BIBLIOGRAFIA	127
SITES CONSULTADOS NA INTERNET.....	131
NORMATIVOS	132
ANEXOS.....	133
Instrumento de Recolha de Dados.....	134
Documentos Utilizados na Organização de Recolha de Dados	143
Diário de Bordo.....	151
Ficha de Auto-Avaliação	158

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DICOTOMIA ENTRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - PONTE (1998, P. 3)	23
QUADRO 2 - ETAPAS DE UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO – (FORTIN, 2003, P. 38)	91
QUADRO 3 – SECÇÕES E EVIDÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO.....	98
QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 7º B	103
QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 7º E	104
QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º A	104
QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º B	105
QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º D	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEPFPM - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

EaD - Ensino à Distância

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

INTRODUÇÃO

A abordagem da utilização do portefólio enquanto recurso educativo, insere-se numa perspectiva do processo de avaliação de aprendizagens. Alguns autores entendem o conceito de portefólio como referente das partes constitutivas do processo ensino aprendizagem e respectivo desenvolvimento das competências de um indivíduo.

Actualmente os portefólios estão presentes em todas as etapas do sistema educativo e no processo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Pode utilizar-se este instrumento para o desenvolvimento e valorização do conhecimento das políticas educativas e dos projectos próprios de uma instituição de ensino. Através de um portefólio podem ser observados modelos de ensino, conteúdos e competências de aprendizagem, evidências sobre recursos, estratégias e métodos educativos, bem como instrumentos de avaliação de competências.

Ao referirmos o portefólio como um instrumento de ensino e aprendizagem baseamo-nos, essencialmente no processo desenvolvido pelos discentes aquando da sua aprendizagem das diferentes matérias. Mas, não nos podemos cingir apenas ao conceito de portefólio elaborado pelos discentes, uma vez que este instrumento é utilizado ao longo do percurso dos docentes como elemento de avaliação e reflexão do seu percurso profissional. Como menciona Elias (2008, p. 152) “(...) num processo de avaliação interna de desempenho docente, (...), o docente deve ser convidado a reflectir e repensar a prática pedagógica sendo estimulado a aperfeiçoar o seu trabalho”. Neste sentido, podemos considerar que um portefólio é um documento que reúne e reflecte o que o seu autor vai desenvolvendo ao longo da sua existência profissional, através de um processo reflexivo e crítico continuado. Este documento proporciona o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão da informação, uma vez que contribui para o desenvolvimento profissional, pessoal e pedagógico dos professores.

Se nos centrarmos no ensino aprendizagem e na construção do portefólio pelos discentes, obviamente que estes são usados como instrumentos de avaliação dos alunos, nos diferentes níveis de ensino, apontando para uma estratégia de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Alguns autores consideram mesmo que uma adequada implementação do uso do portefólio pode promover grandes mudanças das práticas pedagógicas sobretudo ao nível da mudança da concepção tradicional da avaliação, uma

vez que centram a acção pedagógica mais nas necessidades do aluno, valorizando o processo de aprendizagem em vez da valorização quase exclusiva do produto final (Alves, 2007_a).

O portefólio enquanto estratégia e processo de construção do conhecimento pessoal e profissional dos docentes, permite-lhes elaborar e desenvolver uma acção reflexiva descobrindo a sua identidade individual e profissional. São reveladas histórias de vida que evidenciam lacunas e, desta forma, potenciam melhorias no crescimento pessoal e profissional do docente. O professor ao consciencializar-se do seu desenvolvimento pessoal e profissional ancora a sua acção de modo a que cada aprendizagem possa ter um significado cada vez mais gratificante no desenrolar da sua actividade profissional.

É neste contexto que nos apraz falar do professor reflexivo, sendo considerado um professor capaz de desenvolver as suas teorias e práticas à medida que reflecte, sozinho e em conjunto, acerca do seu ensino e das experiências de ensino, implicando um questionamento e uma inquietação constantes que passam pela consciencialização dos seus saberes em relação com os saberes dos outros.

Neste contexto compete-nos afirmar que o professor reflexivo tem consciência das suas acções, reconhece e valoriza a formação de modo a tornar-se um professor mais eficiente. Questiona as práticas pedagógicas vigentes, no sentido de verificar a sua adequação nos seus discentes. Por isso, tem necessidade de aprender cada vez mais, indo de encontro às soluções para as suas dúvidas. Esta é a maneira mais prática de investir na formação contínua, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento profissional.

O aprender a fazer fazendo torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de que, a partir daí, se constrói o saber. Assim, o professor reflexivo tem de ser um ser virado para o exterior, sendo capaz de fazer uma análise social do mundo que o rodeia, permitindo que essa reflexão, individual ou colectiva, esteja sempre inserida num contexto social próprio.

Se olharmos para o desenvolvimento profissional como uma formação acrescida, então, podemos acrescentar que este processo de mudança leva a um crescimento pessoal e

profissional dos professores e ao desenvolvimento de uma cultura holística, justificando o comportamento pessoal e profissional da sua carreira.

Tentar dar resposta às necessidades e problemas gerados pela sociedade em constante mudança, requer, por parte dos intervenientes, uma adequação constante a novas realidades, que frequentemente se vão deparando no dia-a-dia dos docentes. Assim, a criação de novas realidades educativas depende de uma correcta articulação entre as reformas educativas e uma política sistémica de formação docente, onde o desenvolvimento profissional dos docentes contribua decisivamente para a melhoria da escola onde estes profissionais desempenham a sua profissão.

Na opinião de Elias (2008, p. 155), a ideia de desenvolvimento profissional de cada docente remete-nos para “algo inerente à sua inteira e total responsabilidade”, seja “investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o seu progresso, fazer balanço sobre o percurso realizado, reflectir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incómodas mas enfrentá-las”, considerando que todas elas são atitudes que importa valorizar.

O desenvolvimento profissional tem associada a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto (Ponte, 1998), permitindo, desta forma, a possibilidade de integração de várias ferramentas que apoiam o desenvolvimento do processo criativo.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A transformação das escolas em comunidades de aprendizagem tem-se tornado numa grande preocupação para todos os intervenientes que estão envolvidos na educação, à medida que se reconhece o grande potencial para o desenvolvimento profissional dos professores, para a inovação, para as iniciativas de reforma e para a qualidade do ensino aprendizagem.

Relativamente aos docentes, um dos seus objectivos prende-se com o melhorar da sua prática lectiva, indo de encontro às necessidades dos seus alunos, tentando melhorar o seu rendimento escolar. Esta ideia está associada à necessidade de actualização dos docentes relativamente às competências de ensino, à sua formação e desenvolvimento profissional, estando adequadas a um ensino mais eficaz.

A utilização de um portefólio é considerada um dos instrumentos de reflexão de um professor, uma vez que se baseia na ponderação de toda a actividade desenvolvida dentro e fora da sala de aula, “impondo-se” numa continuidade de formação, formação essa que pode servir para o seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, interessa-nos conhecer e compreender como pode o portefólio, enquanto dispositivo promotor de auto-reflexão, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, atendendo que o desenvolvimento profissional do professor passa por oportunidades, formais e não formais de aprendizagem, ancoradas no contexto de trabalho dos docentes.

No que respeita à construção do portefólio como instrumento de avaliação de desempenho dos docentes, este é um documento de carácter reflexivo, valorizando a autonomia e o sentido de responsabilidade do docente ao desenvolver a sua actividade profissional, no sentido de melhor conciliar as suas actividades profissionais familiares e de formação.

Efectuada a revisão da literatura constatámos que, nas pesquisas efectuadas, foram encontrados mais estudos sobre portefólios relacionados com a aprendizagem e avaliação dos alunos do que relacionados com a avaliação dos docentes, ou até mesmo, relativamente ao desenvolvimento profissional dos docentes, pelo que consideramos fundamental, e até pertinente, a realização de estudos que relacionem o uso do portefólio com o

desenvolvimento profissional dos professores que poderá ter como consequência a melhoria da gestão intermédia das escolas.

OS OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tem como objectivo geral Conhecer e Compreender o Papel do Portefólio no Desenvolvimento Profissional do Professor.

Para concretizar este objectivo pretendemos:

- construir um portefólio que se centre na preparação, organização e realização das actividades lectivas e actividades extra-curriculares.
- compreender a importância da construção do portefólio no nosso desenvolvimento profissional.

Parece-nos relevante incidir a nossa investigação nesta temática, no âmbito deste mestrado, pois consideramos fundamental conhecer ferramentas de avaliação que possam propiciar a aquisição de competências no que respeita à gestão intermédia das escolas, nomeadamente, no que diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação de desempenho docente (ADD).

Para melhor operacionalizar a investigação definimos quatro questões principais que orientarão a pesquisa deste estudo:

- 1- De que forma a construção do portefólio promove uma atitude reflexiva?
- 2 - De que forma a construção do portefólio pode ser responsável pela auto-avaliação do professor?
- 3 - De que forma é que a construção do portefólio contribuiu para o desenvolvimento profissional do próprio professor?
- 4 - Quais as possibilidades/constrangimentos que dificultam a construção de um portefólio?

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Depois de uma breve apresentação e contextualização da temática deste estudo, apresentamos a estrutura do trabalho que se desenvolve em duas partes, distribuídas por cinco capítulos. Encerrando o trabalho com algumas reflexões finais. O trabalho inclui ainda um conjunto de anexos referenciados ao longo do corpo da dissertação e que consideramos pertinentes para a compreensão do objecto em estudo.

Assim, a estrutura desta dissertação está organizada em duas partes, sendo a primeira parte constituída por dois capítulos e a segunda parte constituída por três capítulos. Na primeira parte, designada por “Enquadramento Teórico”, propomo-nos explicar os fundamentos teóricos constitutivos do objecto de estudo. A segunda parte, denominada “Enquadramento Empírico”, faz uma explanação das ciências sociais ao nível metodológico, abordando-se, entre outros aspectos, os instrumentos de análise aquando das entrevistas efectuadas, do diário de bordo e da construção do portefólio.

Apresentaremos de seguida, de forma sucinta, os principais tópicos abordados em cada capítulo.

- **Parte um: Enquadramento Teórico**

- ✓ **Capítulo I** - “Desenvolvimento Profissional do Professores”; Referimo-nos ao professor como agente de inovação e mudança, ao desenvolvimento profissional dos docentes. Salientamos o impacto na comunidade educativa do professor reflexivo. Finalizamos com o estudo realizado sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

- ✓ **Capítulo II** - “O Portefólio enquanto Instrumento de Avaliação” foi abordado o conceito de Avaliação e Avaliação de Desempenho Docente, fazendo referência ao Perfil de Desempenho Profissional tendo por base o Decreto-Lei nº 240/2001 e ainda a relação da Avaliação com o Desenvolvimento Profissional. Enfatizamos o Portefólio, este como Instrumento de Avaliação de Desempenho Docente. Definimos o conceito de Portefólio, bem como, a sua utilização enquanto instrumento de avaliação e a sua utilização no desenvolvimento profissional dos docentes. Finalizámos com estudos efectuados sobre diferentes Portefólios.

- **Parte dois: Enquadramento Empírico**

- ✓ **Capítulo III** – “Metodologias”; Abordámos a investigação qualitativa, sobre a qual recai o nosso estudo, referenciando os métodos e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados da nossa investigação. Mencionámos também a descrição da organização e construção do nosso portefólio, caracterizando ainda os sujeitos informantes que participaram neste estudo.
- ✓ **Capítulo IV** - “Apresentação e Discussão dos Resultados”; Apresentação e discussão dos dados consoante as categorias de investigação, tentámos encontrar resposta às quatro categorias estabelecidas. Salientamos que essas categorias são: O Portefólio e a Auto-Reflexão; o Portefólio e a Auto-Avaliação do professor; o Portfólio e o Desenvolvimento Profissional; Possibilidades/Constrangimentos que dificultaram a construção do Portefólio.
- ✓ Por fim, encerramos com uma apresentação das Conclusões, Limitações e Recomendações do estudo deixando algumas linhas abertas para futuros estudos sobre esta temática.

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Neste capítulo abordaremos o papel do Professor como agente de inovação e mudança, onde o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e a forma de lidar com as diferenças culturais e sociais dos discentes podem desenvolver as capacidades necessárias para lidar com a mudança. Salientamos também em que consiste o Desenvolvimento Profissional dos Docentes, e ainda o que é um Professor Reflexivo. Este deve ser de reflectir e desenvolver as suas teorias e práticas em contexto de ensino-aprendizagem.

1 - O PROFESSOR ENQUANTO AGENTE DE INOVAÇÃO E MUDANÇA

É do conhecimento geral a importância dos professores para a implementação de um sistema de mudança na escola. Assim, para se reflectir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos docentes enquanto agentes de inovação e mudança, Elias (2008, p. 125), agrupa-os em várias dimensões:

- “- os professores do futuro deverão procurar um compromisso profissional com princípios e propósitos educativos/morais que orientem a sua acção;
- os professores devem aperfeiçoar o seu conhecimento e competência profissional, (...) já que este conhecimento é a chave para legitimar a sua autonomia e eficácia profissional (...);
- a reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível da escola e outros temas relacionados com o desenvolvimento social e a política educativa, deve fazer parte intrínseca da acção docente;
- (...) o professor deve participar produtivamente em processos interactivos e colaborativos com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade (...);
- (...) os professores devem desenvolver hábitos e capacidades de aprendizagem e pesquisa continuadas, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho;
- os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos “mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança”;

que estão relacionadas entre si, interagindo e reforçando-se mutuamente, permitindo a aprendizagem e constituindo, assim, o caminho para a mudança organizacional. O docente além de desenvolver todas estas competências, que permitem que o seu envolvimento no processo tenha sentido, deve ter ainda um propósito moral ao lidar com as diferenças culturais e sociais dos alunos para assim desenvolver as capacidades necessárias para lidar com a mudança.

Com a sociedade em constante mudança, os professores já não são detentores de todo um conhecimento abrangente, havendo necessidade de recorrer a uma constante actualização de conhecimentos, fazendo frente a todo um desenvolvimento progressivo de mudanças. Assim, a escola deve ser vista como a unidade básica de mudança e os

professores os elementos catalisadores dessa transformação, dependendo deles o futuro da escola como instituição educativa.

Na perspectiva de Elias (2008, p. 131), “o conhecimento é um domínio de grande importância nos docentes e envolve o conhecimento tanto científico como o profissional”.

O conhecimento profissional, na opinião de Ponte (1998, p. 5), pode ser caracterizado em três grandes vertentes:

“i) uma vertente didáctica, associada à prática lectiva, ii) uma vertente organizacional, associada à participação das diversas esferas da vida da escola e da sua relação com a comunidade, e iii) uma vertente pessoal, associada ao modo como o professor encara e promove o seu próprio desenvolvimento profissional”.

É importante afirmar a importância do domínio dos conhecimentos a leccionar, uma vez que este conhecimento didáctico de conteúdos apresenta-se como uma compreensão profunda de conhecimentos das matérias a ensinar, permitindo, desta forma, encontrar os modelos mais adequados de os apresentar aos alunos, de modo a facilitar a aprendizagem dos mesmos.

O conhecimento profissional assume-se como um misto de saber e saber fazer que se apoia na experiência da própria profissão e no saber que foi sendo construído na inter-relação entre a profissão e outras comunidades com quem o docente interage mais directamente. (Ponte,1998)

Podemos afirmar que o conhecimento profissional é constantemente construído e reconstruído pelos docentes em função dos seus contextos de trabalho e das necessidades decorrentes das situações perante as quais são colocados e têm de enfrentar. Então, neste contexto, este conhecimento tem, assim, um forte carácter implícito e ligado à acção, uma vez que se exprime, em primeiro lugar, na prática pedagógica e nas restantes actividades curriculares e extra-curriculares em que o professor está envolvido. Neste sentido os programas de desenvolvimento profissional devem considerar os valores, conhecimentos e destrezas dos professores como agentes de mudança dos alunos. Os professores devem conhecer o seu papel activo enquanto elementos que dão forma ao processo de mudança, proporcionando um apoio adequado às necessidades individuais dos alunos, bem como às da comunidade profissional onde estão inseridas.

2 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Tentar dar resposta às necessidades e problemas gerados pela sociedade em constante mudança, requer, por parte dos intervenientes, uma adequação constante a novas realidades, que frequentemente se vão deparando no dia-a-dia dos docentes.

A criação de novas realidades educativas depende de uma correcta articulação entre as reformas educativas e uma política sistémica de formação docente. A inovação educativa vai depender sempre daquilo que os professores pensam e fazem, sendo fundamental para as reformas, enquanto processos educativos inovadores. Uma formação docente adequada deve proporcionar aos docentes ferramentas para lidar com a mudança. O professor tem de estar motivado para a inovação, pois o êxito das reformas educativas depende da motivação e da qualidade do pessoal dedicado a educar e a formar. Tudo isto requer o repensar do perfil profissional docente, para depois estruturar o processo de formação de professores, que afecte tanto a formação inicial como a formação contínua e que abranja todo o processo de desenvolvimento profissional dos mesmos (Ponte, 1998).

Não podemos reduzir a preparação profissional de um docente a um somatório de conhecimentos em domínios específicos, pois o professor, na sua prática educativa, tem de ser capaz de agir em múltiplos campos (psicologia, assistência social, pedagogia) e muitas vezes em situações de grande pressão. Assim, tal como afirma Ponte (1998, p. 4), podemos considerar que “a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver – em tempo oportuno – problemas da prática profissional”. Esta capacidade exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teórica-prática.

De entre um vasto leque de expressões em torno do conceito de desenvolvimento profissional docente estão associadas expressões como formação contínua, formação permanente, qualificação profissional, aperfeiçoamento docente, conhecimento profissional, reciclagem profissional, capacitação docente, realização profissional, crescimento profissional, entre outras.

Podemos referenciar a existência de uma certa dicotomia entre a formação inicial e a formação contínua, mas temos de admitir que tem sido atribuído um certo monopólio à formação inicial dos professores. Relativamente à formação contínua, é-lhe atribuída uma função mais correctiva, uma vez que pode reparar lacunas e deficiências da formação

inicial, sendo considerada, também, uma forma de actualização de conhecimentos adquiridos. Contudo, podemos afirmar que a formação inicial de professores é uma forma de preparar os futuros profissionais para os desafios da sua carreira, uma vez que a formação de um professor está longe de acabar com o fim de uma licenciatura ou mestrado (Ponte, 1998).

Perante a definição de “Desenvolvimento Profissional” alguns autores consideram como sendo seus principais objectivos a aquisição de destrezas de ensino e conhecimentos relativos ao conteúdo ou à matéria a ensinar. Day (2001, p. 20-21), também contempla os objectivos mencionados para o “Desenvolvimento Profissional, mas ultrapassa-os, considerando que o desenvolvimento profissional:

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

O conceito de “Desenvolvimento Profissional” é, entre nós, um conceito que se tornou comum abordar ao longo da formação dos docentes, nos diversos níveis de ensino. A sua importância resulta da constatação que uma sociedade, em constante mudança, impõe à escola responsabilidades cada vez mais pesadas. Os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira. Por isso, falar em termos de desenvolvimento profissional não significa falar em termos de formação inicial. Estes professores deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias (Forte, 2005). Os professores são também investigadores activos que completam a sua formação ao longo da sua vida profissional.

Apraz-nos mencionar que, na opinião de Ponte (1998), o conceito de “Desenvolvimento Profissional” tem um significado de evolução e de continuidade, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional, envolvendo, por isso, múltiplas etapas e que está sempre incompleto.

Assim, e no dizer de Elias, (2008, p.130), o desenvolvimento profissional dos docentes consubstancia-se na finalidade de “tornar os docentes mais aptos a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesse de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente”. O autor considera que se fala basicamente de “formação acrescida, no domínio de determinadas competências – pedagógico-didáticas, de gestão, actualização e aprofundamento de saberes no âmbito da sua formação académica inicial”.

Segundo Day (2001, p. 314), “trata-se de um meio de rever e, quando necessário, de melhorar o empenho dos professores face ao ensino, bem como as suas capacidades em proporcionar as melhores oportunidades possíveis de aprendizagem e de consecução de resultados aos alunos”. Apesar do poder político dar aos docentes um papel relativamente passivo face à sua formação e desenvolvimento, os docentes, por própria vontade, sentem necessidade de desempenhar um papel mais activo servindo, muitas vezes de mediadores, entre os programas emanados pelo Ministério da Educação, e as necessidades dos alunos, tendo em conta o contexto real em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. É baseado neste contexto que Elias (2008, p. 127) considera “esta mediação inevitável, pode ser uma mediação reflexiva, crítica e baseada no conhecimento e na pesquisa ou, pode transformar-se numa mediação acrítica, rotineira e reprodutora”.

Considerando que o “Desenvolvimento Profissional” não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nas atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico entre outras e, como atesta Viana & Silva, (2000), os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas também um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Ainda relativamente à dicotomia entre formação e desenvolvimento profissional, esta indica diversos contrastes que matizamos no quadro que se segue:

QUADRO 1 - DICOTOMIA ENTRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - PONTE (1998, P. 3)

Formação Profissional	Desenvolvimento Profissional
- associada à ideia de frequentar cursos;	- associada a múltiplas formas: cursos e actividades (projectos, trocas de

<ul style="list-style-type: none">- movimento de fora para dentro; o professor assimila os conhecimentos e a informação que lhe é transmitida- atende-se aquilo que o professor é carente;- é compartimentada por assuntos ou por disciplinas;- parte invariavelmente da teoria e não chega a sair dela.	<ul style="list-style-type: none">experiências, leituras, reflexões);- movimento de dentro para fora; cabe ao professor as decisões fundamentais sobre questões que quer considerar, projectos que quer empreender e o modo como os quer executar;- dá-se especial atenção às suas potencialidades;- implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais;- tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.
---	---

A formação de professores passa hoje pelo caminho da reflexão na acção e sobre/e para a acção. Os professores devem de estar, “minimamente” preparados para saber lidar com as situações que se colocam no seu dia-a-dia na sala de aula, situações essas, muitas vezes novas e atípicas, que dão ao professor uma certa flexibilidade na actuação e resolução no momento em que está perante os problemas. O professor em certas situações opera, reflecte sobre a forma como agir enquanto profissional e não como técnico ou mero executor de tarefas. É obrigado a tomar decisões pelas quais se responsabiliza e é responsabilizado por toda a comunidade educativa.

Se referenciarmos que a avaliação dos professores pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional, convém perspectivarmos de que forma esse desenvolvimento profissional melhora a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, quer a nível de definição de objectivos quer das metas ao nível da escola que têm como referente as metas delineadas pelo Ministério da Educação.

Assim, o professor deve perspectivar uma reflexão da forma como vai patentear um clima positivo de aprendizagem na escola, de forma a ir de encontro às necessidades dos alunos, tornando-se um professor participante e entusiasta numa comunidade de aprendizagem. Ao longo da sua avaliação o professor deve reflectir sobre o seu trabalho no âmbito da preparação e organização das actividades lectivas, fazendo *à posteriori* uma

avaliação da concretização dessas actividades, bem como o cumprimento dos objectivos estipulados na preparação da aprendizagem dos seus alunos. A sua avaliação será positiva se concluir que a forma como prestou apoio à aprendizagem dos alunos surtiu efeitos na melhoria dos resultados dos alunos, ou seja, a larga maioria, senão todos, obteve sucesso educativo.

Relativamente às metas ao nível da escola, devemos esperar que os professores tenham oportunidade de participar numa variedade de actividades formais e informais, proporcionando o seu contributo para a vida da escola, em particular o seu envolvimento nos projectos e actividades contempladas no Plano Anual de Actividades e no Projecto Curricular de Turma.

3 - O PROFESSOR REFLEXIVO

O professor reflexivo caracteriza-se como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de sustentar, de uma forma mais autónoma, inteligente, flexível, o construir e reconstruir de conhecimentos (Richards, 2003).

Em entrevista concedida a um meio de comunicação social brasileiro, António Nóvoa é questionado sobre “O professor pesquisador e reflexivo”, considerando este autor que “é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem”, continuando que “o professor reflexivo é o professor que reflecte sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores” (Nóvoa, 2001).

Ainda na mesma entrevista o autor considera indispensável as práticas reflexivas na profissão docente, considerando que “elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão”. Refere ainda o mesmo autor que “tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho colectivos dentro das escolas, a partir das quais, através da reflexão, da troca de experiências, da partilha, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores” (Nóvoa, 2001).

Relativamente ainda a este conceito de professor reflexivo este é considerado como um professor capaz de desenvolver as suas teorias e práticas à medida que reflecte, sozinho e em conjunto, acerca do seu ensino e das experiências de ensino. Há a necessidade de dialogar criticamente com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O professor reflexivo tem consciência de que tornar-se um professor mais eficiente, implica continuamente aprender mais sobre os conteúdos que ensina e também sobre as práticas pedagógicas. Por isso, estes docentes investem na formação contínua, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento profissional.

O aprender a fazer fazendo torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, onde, a partir destes pontos, se pode construir o saber. Assim, o professor reflexivo tem de ser um ser virado para o exterior, sendo capaz de fazer uma análise social do mundo que o rodeia, permitindo que essa reflexão, individual ou colectiva, esteja sempre inserida num contexto social próprio.

Neste sentido parece-nos importante que a formação inicial de professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo quer preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, quer preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Na opinião de Schenkel, (2005, p. 121), “o professor enquanto profissional reflexivo é aquele que poderá reflectir sobre a sua própria actuação no momento em que o facto acontece e procura a melhor forma de resolver a questão”. Assim, os professores ficam sem condições de divergir os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos defronte da complexidade e incerteza que envolvem e caracterizam o trabalho escolar. Por isso, podemos considerar que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e a interpretação da mesma, pois o momento de reflexão que se faz dentro da sala de aula permite ao professor questionar-se e modificar a sua própria actuação.

Ao efectuar uma acção reflexiva da sala de aula, o professor está a rever todo o trabalho desenvolvido por si, bem como todo o contexto que o cerca, chegando, assim, a soluções lógicas para os problemas detectados. Como atesta

Schenkel, (2005, p. 122), “a reflexão implica também intuição, paixão e emoção. Não pode ser vista apenas como um conjunto de regras ou técnicas que possam ser ensinadas aos professores como receituário para todas as situações”.

Ainda na opinião da mesma autora “a formação dos professores passa por uma mudança, busca novas alternativas para o processo ensino-aprendizagem nas quais razão e emoção convivam harmoniosamente” (Ibidem). Considera ainda que “nesta sociedade a emoção é parte integrante do paradigma educacional para aprofundar a relação aluno-professor-conhecimento”, sendo de opinião que “a aprendizagem não se relaciona somente aos aspectos cognitivos (...) mas também com aspectos afectivos, pessoais e sociais do educando como do educador”.

Não se poderá falar somente no professor reflexivo sem falar na escola reflexiva, havendo por isso uma interligação entre ambos. Desta forma, Schenkel (2005, p. 125), considera que “o professor reflexivo é uma pessoa, um profissional que pensa, e a escola reflexiva é uma instituição que se pensa (...) a si própria – na sua missão e na sua organização – e que se avalia – tem uma atitude investigativa e avalia-se em seu processo”.

Toda a escola reflexiva necessita de um corpo docente em constante formação, tentando dar resposta aos problemas que se apresentam. Uma escola reflexiva capaz de criar e recriar a prática lectiva requer competência, interesse e dedicação por parte dos seus docentes de forma a contagiar toda a comunidade educativa. Assim, o professor enquanto profissional reflexivo precisa de ter uma cultura geral mais ampla e diversificada para dispor de condições durante o seu trabalho, para estabelecer relações permanentes e coerentes entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática (Schenkel, 2005).

Perante este conceito de professor e escola reflexiva salientamos a importância do diálogo e da troca de opiniões dentro e fora da sala de aula. O ambiente que se cria em torno do diálogo professor-professor ou mesmo em torno do professor-aluno é propício à discussão e ao debate sobre questões do universo escolar ou mesmo relativamente a questões mais amplas.

Neste sentido interessa-nos considerar o portefólio como um documento reflexivo, apresentando um carácter de questionamento onde a prática e a teoria se encontram. O portefólio permite estabelecer um diálogo entre professor/aluno e professor-avaliador, existindo uma troca de ideias, de palavras, em resumo, uma cumplicidade, uma sinergia de

emoções e de saberes que pode contribuir para a melhoria da gestão intermédia das escolas.

A prática reflexiva na e sobre a acção pedagógica possibilita o desenvolvimento efectivo de competências profissionais e, para tal, ultrapassa a concepção de reflexão associada somente a conflitos e dificuldades das práticas docentes.

Podemos, e segundo alguns autores, caracterizar os professores reflexivos como aqueles que:

- Tentam resolver os problemas da sala de aula;
- Estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino;
- São sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam (seguem a metodologia de ensino, as regras da escola, etc.);
- Participam no desenvolvimento curricular e envolvem-se nos projectos de mudança da escola;
- Assumem responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional”, Richards (2003, p. 29).

4 - ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Dando continuidade ao capítulo sobre desenvolvimento profissional quisemos investigar se existiam alguns estudos efectuados sobre esta temática. Após algumas investigações *on-line* encontrámos dois estudos efectuados a nível nacional e dois estudos efectuados no Brasil.

Iniciámos a nossa pesquisa com o estudo desenvolvido por uma mestranda de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina no Brasil, desenvolvido no quarto semestre do ano de 2008.

O objectivo deste estudo foi, e segundo Folle (2008, p. 605), “realizar uma revisão sistemática das pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional docente, em especial o de Educação Física”. Para efectuar este estudo a autora do mesmo utilizou duas fontes de informação: (1) busca em base de dados electrónicas, com critérios de selecção que privilegiam a qualidade do conteúdo e (2) buscas em listas de referência (livros, capítulos de livros, trabalhos completos publicados) de artigos considerados no período de 1990 a 2007. A maioria dos estudos foi realizada com professores do ensino fundamental, utilizando como método de recolha de dados, a entrevista e a abordagem metodológica em que predominou as histórias da vida docente (*Ibidem*).

Neste estudo grande parte das investigações basearam-se em estudos de desenvolvimento profissional docente quer estudos nacionais quer estudos internacionais sobre esta temática. Após o estudo a autora considera que “as investigações revelaram que a escolha da profissão docente é influenciada tanto por motivos intrínsecos e altruístas quanto extrínsecos, e que a entrada na carreira oscila entre os sentimentos de descoberta e sobrevivência” (*Ibidem*).

Os estudos que visam desvendar e analisar aspectos peculiares da profissão docente tem aumentado nas últimas décadas, principalmente as investigações que procuram abordar o desenrolar da sua trajectória. Ao deixarem de enfatizar a eficácia pedagógica, os métodos de ensino e a sua avaliação, as investigações concentram-se nos acontecimentos importantes que marcam a carreira docente e no modo como os professores reagem às diferentes situações que são expostas no seu dia-a-dia.

Desta forma, o estudo analisado evidencia segundo a sua autora os seguintes aspectos:

“devido à importância dos professores no contexto educativo e à necessidade de concebê-los e analisá-los a partir do seu desenvolvimento profissional (decorrido pelas condições de trabalho, valores e contexto social), visualiza-se a pertinência de investigações em contextos e níveis de ensino diferenciados, bem como daquelas que abordam momentos distintos da carreira” (*Ibidem*).

Perante a diversidade da temática relativamente a aspectos relacionados com a escolha da profissão, a formação inicial e continuada a construção da identidade profissional e os saberes e valores docentes, torna-se bastante importante que existam propostas de formação e de desenvolvimento dos professores, indo de encontro às suas necessidades, tentando colmatar desajustes existentes ao longo da sua carreira.

O percurso profissional de cada docente é construído através de resultados de várias fases de processos, englobando o desenvolvimento pessoal, aquisição e aperfeiçoamento de competências relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, tentando construir a sua identidade profissional. Baseada nesta perspectiva, Folle (2008, p. 606), salienta que,

“o percurso profissional é marcado por vários acontecimentos, os quais indicam a passagem de uma etapa para a seguinte, resultando na construção de modelos de fases ou de ciclos de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo dinâmico, assinalado por crises que antecedem e preparam para os momentos de progresso, e não simplesmente como uma sequência linear de acontecimentos”.

Persiste ainda a mesma autora que “além de revelar a existência de uma progressão de fases ou ciclos, o desenvolvimento profissional proporciona a percepção de mudanças,

comportamentos, conhecimentos, convicções, imagens e valores do indivíduo, sendo afectado tanto por experiências pessoais quanto por influências organizacionais” (*Ibidem*).

Após várias investigações efectuados pela autora deste estudo no que concerne ao desenvolvimento profissional, esta referência Huberman (2000) sobre a forma como este construiu uma classificação para abordar o desenvolvimento profissional docente. Nesta perspectiva, uma das vantagens desta abordagem, e segundo Folle (2008, p. 606), é o facto de o autor contemplar “o percurso profissional dos professores a partir de ciclos de vida profissional”, explicitando detalhadamente as principais características que eles apresentam em cada uma das fases vivenciadas. Além disso, o autor destaca que, de modo geral, “os professores têm adoptado dois percursos: enquanto alguns seguem os ciclos de entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento sereno, outros percorrem os ciclos de entrada, estabilização, questionamento, conservadorismo e desinvestimento amargo”.

Continuando o estudo efectuado por Folle (2008, p.607), esta é peremptória ao afirmar que das opiniões de diferentes autores existem diferentes classificações de desenvolvimento profissional, “onde algumas apresentem aspectos semelhantes e outros bastante distintos”, mas como afirma:

“de modo geral elas apresentam informações importantes, que auxiliam na caracterização de determinadas fases ou ciclos de desenvolvimento profissional. A fase de entrada é compreendida como um momento de oscilação entre a sobrevivência (o “choque com a realidade”) e a descoberta na profissão (experimentação, entusiasmo inicial por fazer parte de um grupo profissional e estar em situação de responsabilidade). Ela também é entendida como um estágio em que os professores se sentem incapazes de desempenhar suas funções ou como um processo de indução, de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo”.

Dando continuidade à sua análise, a autora considera que:

“após a etapa inicial, os professores envolvem-se numa fase de consolidação do repertório pedagógico e demonstram maior afirmação perante os colegas mais experientes e as autoridades educacionais. Então aumentam também sua confiança, segurança e competência profissional. Alcançada a estabilidade na profissão, a próxima fase pode oscilar entre a grande motivação (entusiasmo e diversificação de actividades e de cargos administrativos) e a forte tendência ao questionamento da rotina (vivência de crises, frustrações, cansaço e saturação com a profissão)” (*Ibidem*).

Ao efectuar o seu estudo sobre “Desenvolvimento Profissional: Da Escolha à Ruptura da Carreira Docente” e após a literatura consultada, Folle (2008, p.607), constatou que:

“a carência de estudos específicos sobre esta temática com professores de Educação Física, especialmente com os que actuam em contextos e níveis diferenciados de ensino na realidade brasileira. Apesar de as poucas iniciativas de pesquisa existentes apresentarem contribuições que auxiliam na compreensão da trajectória docente nesta área, a falta de informações conclusivas sobre este assunto e a necessidade de identificar os procedimentos metodológicos empregados e os temas

frequentemente abordados foram os factores que levaram à realização deste estudo. Nessa perspectiva, teve-se como objectivo realizar uma revisão sistemática das pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional docente, especialmente em Educação Física”.

Relativamente à análise de resultados, verificou-se que a análise inicial das informações revelou a grande atenção dedicada pelos pesquisadores aos professores que actuam no Ensino Fundamental (50%) e Médio (32%), quando comparados aos professores do Ensino Superior (6%), da Educação Infantil (4%) e do ensino profissionalizante (2%). Destaca-se que 6% dos estudos, especificamente aqueles que abordavam a escolha da profissão docente, foram realizados com estudantes de cursos de graduação. De entre os estudos que indicam a disciplina ministrada pelos docentes ou o curso dos estudantes de graduação, somente 18 foram realizados na área da Educação Física (Folle, 2008).

Neste estudo, segundo a informação da sua autora, a entrevista foi o instrumento de colecta de dados mais utilizado pelos pesquisadores para investigar o desenvolvimento profissional de professores, seguida do questionário, da observação e da produção escrita. Quanto aos procedimentos metodológicos, e segundo Folle (2008, p. 609),

“constatou-se que 51% das pesquisas utilizaram abordagem dirigida ao estudo das histórias de vida docente (biográfica, autobiográfica, narrativa, história oral). As demais abordagens encontradas (49%) compreendem etnografia, estudos de caso, pesquisas descritivas, exploratórias e fenomenológicas, casos de ensino e estudos compreensivo-interpretativos, comparativos e longitudinais”.

Relativamente aos motivos de escolha da profissão docente as investigações demonstraram uma diversidade de motivos que levam as pessoas a escolherem a docência como profissão, identificando factores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Actualmente, e segundo este estudo, “os motivos diversificam-se desde a questão de vocação até a necessidade do trabalho para garantir o sustento familiar”, Folle (2008, p.610). A mesma autora considera que:

“a revisão dos estudos com professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino revelou que os professores escolhem esta profissão por razões intrínsecas e altruístas, nomeadamente o dom, a vocação, a missão da docência, o gosto pela profissão, o desejo de ser professor e de trabalhar com crianças e jovens; por ser um trabalho respeitado e uma tarefa desafiadora, por influência de antigas professoras, por poder contribuir com a sociedade” (*Ibidem*).

A perspectiva de alternativa profissional é muito influenciável pela falta de vagas noutros cursos, logo não é de admirar que muitos professores tenham escolhido esta profissão, por este mesmo motivo. Salienta Folle (2008, p. 611), que:

“além dos resultados de estudos com professores de diferentes áreas, as investigações realizadas especificamente com professores de Educação Física levantaram evidências referentes à motivação para a escolha deste campo de actuação profissional. As razões intrínsecas e altruístas reportaram-se ao amor pelo desporto e pela actividade física, ao gosto pela disciplina, ao dom e à vocação, ao desejo de ser professor, ao trabalho com crianças e adolescentes e às relações com a

disciplina na escola. Relativamente à segunda opção, a influência de familiares e/ou amigos prevaleceram como motivações extrínsecas para a escolha da Educação Física como profissão”.

Neste estudo foi também observada a diversidade de trajetórias profissionais, contemplando a análise pormenorizada das fases, etapas, estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional, especialmente aquelas que afectam a análise transversal dos percursos profissionais dos professores. Compreendeu-se que a evolução na carreira não é linear nem unidireccional, ocorrendo avanços e regressões, onde se reflectem múltiplas dimensões que dizem respeito aos aspectos pessoais, profissionais e contextuais de cada docente. Uma outra vertente de diversidade também tem sido observada quando se procura identificar os momentos marcantes da docência, que segundo Folle (2008, p. 612), “são frequentemente atribuídos à motivação profissional, ao ingresso no curso superior e à primeira aula ministrada, ao relacionamento com os alunos e ao reconhecimento profissional”.

Neste estudo algumas diferenças importantes foram observadas nos resultados encontrados sobre os níveis de satisfação profissional nas diversas fases de desenvolvimento profissional, tanto no estudo com professores brasileiros de Educação Física, quanto na investigação com professores portugueses de diferentes disciplinas. Assim, no dizer de Folle (2008, p. 613),

“relativamente ao primeiro caso, os professores das fases iniciais apresentaram os maiores níveis de satisfação, enquanto no segundo foram os docentes destas fases que apresentaram esses níveis. Os professores mais satisfeitos do estudo encontravam-se nas fases intermediárias (diversificação) de desenvolvimento profissional”.

Como considerações finais e, apesar das limitações e das dificuldades de acesso a textos completos, algumas evidências foram identificadas na produção empírica que abordou o desenvolvimento profissional de professores. A autora deste estudo salienta que, “a análise dos estudos rastreados permitiu verificar a maior atenção dirigida pelos pesquisadores aos professores do Ensino Fundamental e Médio, revelando ainda a escassez de iniciativas que investigam o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física” (2008, p. 614). No que diz respeito às questões contempladas nas investigações e, segundo a mesma autora, “a escolha da profissão docente, a entrada na carreira e a trajetória profissional como um todo são as mais frequentes” (*Ibidem*).

A autora deste estudo é de opinião que “entre os professores que têm optado pela docência na disciplina de Educação Física, o prazer proporcionado pela prática desportiva

destaca-se como o factor primordial e o que justifica frequentemente a escolha dessa profissão” (*Ibidem*).

Sobre este estudo, os sentimentos vivenciados na entrada da carreira docente, da maioria dos professores participantes dos estudos rastreados, oscilaram entre a descoberta e a sobrevivência, reforçando algumas características dessa etapa da vida profissional apontadas nos modelos que procuram compreender o desenvolvimento profissional docente. Além da diversidade de trajetórias e a evolução na carreira docente não serem lineares, os professores nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional apresentam níveis distintos de preocupação e competência pedagógica, bem como de condições de vida e trabalho docente (Folle, 2008).

Ainda dentro dos estudos brasileiros encontramos este artigo que apresenta um estudo meta-analítico de pesquisas acadêmicas brasileiras de dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática e tem por objectivo identificar e analisar práticas promotoras de desenvolvimento profissional em diferentes espaços formativos.

Desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática, *GEPFPM*, a partir de um banco de dissertações e teses sobre o qual vêm trabalhando, este estudo tomou como base onze investigações seleccionadas que têm como foco a formação e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática.

A pesquisa insere-se num conjunto de trabalhos de estados da arte e estudos meta-analíticos que o *GEPFPM* vem realizando. Para cada um desses trabalhos há um registo com alguns elementos considerados básicos: questão/problema de investigação, objectivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos de colecta e análise de dados e principais resultados. Esse registo possibilita a identificação de focos para estudos meta-analíticos. (Passo, et. al., 2006).

Desta forma, ao se definirem as práticas que promovem o desenvolvimento profissional como objecto do presente estudo, bem como o período a ser considerado, o grupo de trabalho delimitou o campo da produção brasileira aos estudos académicos traduzidos em dissertações e teses da área de Educação Matemática. Segundo Passo et. al., (2006, p. 194), “foram identificadas duas modalidades de práticas promotoras de

desenvolvimento profissional: 1) práticas colectivas de reflexão, colaboração e investigação; 2) outras práticas contributivas de desenvolvimento profissional”.

Este estudo tenta fazer uma analogia entre a formação e o desenvolvimento profissional, uma vez que estes conceitos têm sido considerados ora como sinónimos, ora com significações distintas. Nesta concepção de formação, é o formando que se constitui no protagonista da acção formativa e do seu desenvolvimento, embora dependa de instituições e da interlocução com outros sujeitos educativos. Para alguns autores, e segundo a opinião de Passos, et. al., (2006, p. 195),

“a palavra “formação” esteve e ainda continua fortemente associada à tradição académica, à formação inicial, dando maior ênfase ao domínio dos saberes disciplinares e das técnicas para transmiti-los; à formação continuada, entendida como forma de actualização das informações e conceitos recebidos na formação inicial, oferecidos em forma de cursos de reciclagem ou de capacitação docente, nos quais são transmitidos conhecimentos, técnicas ou, tão só, informação, em áreas, assuntos ou disciplinas consideradas importantes para o professor, essencialmente no domínio do conteúdo disciplinar e da didáctica”.

Questionamo-nos como podemos perceber o conceito de desenvolvimento profissional relativo à proximidade do conceito de formação. Fazendo uma síntese dessas denominações e das suas concepções, os autores deste estudo, citando alguns autores, consideram “a formação docente numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente e contínuo que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas” (*Ibidem*). Assim, a formação contínua é um fenómeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às quotidianas escolares de cada um.

Ao serem definidas as práticas que promovem o desenvolvimento profissional como objecto do presente estudo, bem como o período a ser considerado (de 1998 a 2003), o grupo de trabalho delimitou o campo da produção brasileira aos estudos académicos traduzidos em dissertações e teses na área de Educação Matemática. Assim, neste estudo, os seus autores ao efectuarem o processo de análise sobre esta temática, tiveram vários momentos de “idas e vindas aos originais, permeados de reflexões colectivas e, novamente, retornámos às fontes, para novas reflexões, novas inferências” Passos, et. al., (2006, p. 197).

Com toda esta dinâmica metodológica, estas reflexões possibilitaram aos autores do estudo identificar alguns indícios de desenvolvimento profissional dos professores em diferentes contextos formativos que iam além dos factos e conhecimentos presentes nas teses e dissertações. Para poder contrastar e inter-relacionar esses trabalhos foi realizada

uma nova leitura integral e cuidadosa de cada uma das dissertações e teses seleccionadas, onde estes definiram um conjunto de onze trabalhos para o corpus da pesquisa. Opinam os autores do estudo que “essa releitura revelou-nos indícios de desenvolvimento profissional que emergiram das vozes dos pesquisadores, das vozes dos sujeitos das pesquisas e de nosso próprio processo de meta-análise” (*Ibidem*). Assim, foram identificadas duas modalidades de práticas promotoras de desenvolvimento profissional: “1) práticas colectivas de reflexão, colaboração e investigação; 2) outras práticas contributivas de desenvolvimento profissional” (*Ibidem*).

Relativamente às práticas colectivas de reflexão, colaboração e investigação como promotoras de desenvolvimento profissional a pesquisa foi realizada em contextos de práticas colectivas envolvendo professores de diferentes níveis de actuação. Na maioria dessas práticas, adoptaram-se algumas estratégias que visavam, principalmente, mobilizar pensamentos e saberes dos professores, para promover o seu desenvolvimento profissional. As três modalidades de práticas colectivas identificadas - **práticas reflexivas**, **práticas colaborativas** e **práticas investigativas**, embora não se excluam entre si, serão consideradas isoladamente para um melhor aprofundamento na análise (Passos, et. al., 2006).

O estudo evidenciou que as narrativas desencadearam dois processos de reflexão: um individual, do autor da narrativa sobre sua prática, e outro colectivo, decorrente da leitura e discussão das narrativas no grupo, permitindo que todos (re)significassem seus saberes como professores e formadores de professores. Esses textos, ao serem trazidos para o grupo, desencadearam discussões e reflexões importantes para o desenvolvimento profissional dos participantes, pois promoveram, sobretudo, o aprofundamento conceitual, curricular e didáctico-pedagógico da Matemática escolar (Passos, et. al., 2006).

Alguns autores do estudo destacam que a produção de textos por parte das professoras envolvidas no grupo desencadeou processos metacognitivos evidenciados como potencializadores do desenvolvimento profissional, ou seja, processos mais amplos que envolvem a acção de reflectir sobre objectos específicos (sobre si mesmo, suas dificuldades e potencialidades, sobre sua prática) que podem levar a mudanças. Segundo Passos, et. al., (2006, p. 200), “o desenvolvimento dos processos metacognitivos amplia o conhecimento que o professor tem acerca de si mesmo, enquanto profissional, acerca das

tarefas que realiza e das estratégias mais adequadas, bem como da auto-regulação destas tarefas”.

No mesmo estudo, e na opinião de Passos, et. al., (2006, p. 201-202), “foram identificados alguns resultados das contribuições das práticas reflexivas para o desenvolvimento profissional dos professores”. Assim,

“o primeiro é que os estudos analisados confirmam que a reflexão sobre a prática, sobretudo sobre o próprio trabalho docente, representa um contexto altamente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois ajuda a problematizar e produzir estranhamentos sobre o que ensinamos e por que ensinamos de uma forma e não de outra. O segundo resultado é decorrente deste e aponta que essa reflexão sobre a própria prática ganha ainda mais força quando mediada pela escrita e pela reflexão colectiva. Ao escrever, o professor toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem”.

Ainda no estudo foi observada a constituição de grupos de trabalho colectivo/colaborativo e suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores. Assim, nas pesquisas realizadas mais recentemente sobre e com professores, estas evidenciam que o trabalho colectivo, e em especial o trabalho colaborativo, representam um contexto altamente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor. Passos, et. al., (2006, p. 203), são peremptórios em afirmar que:

“esses estudos apresentaram indícios de que o sucesso do trabalho no grupo, principalmente no que diz respeito à reflexão compartilhada, depende de algumas condições de funcionamento dos grupos e da constituição de um ambiente de diálogo aberto; de confiança, respeito, afecto e apoio mútuos; e de acções coordenadas e planeadas e negociadas colectivamente”.

Ao investigarem a contribuição do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores de Matemática, sobre o qual recai este estudo, os autores do mesmo procuraram constituir um grupo que incluísse uma autora do estudo e também a sua orientadora, numa dinâmica exploratória dos conhecimentos profissionais e dos processos metacognitivos. Os resultados mostraram que,

“apesar das dificuldades, o trabalho colaborativo com ênfase em processos metacognitivos contribuiu para que as professoras comessem a analisar de modo crítico as actividades da sala de aula e as características dos alunos, havendo, assim, uma (re)significação dos conhecimentos didácticos dos conteúdos, do aluno e de si mesmas”. Passos, et. al., (2006, p. 205).

Alguns aspectos foram identificados como elementos que evidenciam a complexidade do processo de desenvolvimento profissional do professor no trabalho em grupo. Entre outros destacam-se: o tempo, como um elemento diferenciado, subjectivo e necessário para cada contexto de pesquisa; a possibilidade de trabalhar em grupos; as condições oferecidas pelo local de trabalho e a participação em projectos de pesquisa académica (Passos, et. al., 2006).

Os estudos evidenciaram que o trabalho colaborativo apresenta resultados altamente favoráveis ao desenvolvimento profissional. Entretanto, e segundo Passos, et. al., (2006, p. 205), “este é um processo de formação contínua do professor, que envolve um pequeno número de docentes, os quais necessitam de condições materiais e tempo livre para que possam participar de modo efectivo das actividades desenvolvidas pelo grupo”. Além disso, “os trabalhos revelam a necessidade de um tempo relativamente longo e contínuo para que estas práticas sejam capazes de promover transformações na cultura escolar e profissional” (*Ibidem*).

Quanto às práticas investigativas e o desenvolvimento profissional dos professores efectuado neste estudo, considera-se que as investigações realizadas pelos professores serão abordadas em dois momentos neste trabalho: “a pesquisa que o professor produz em sala de aula e traz para ser compartilhada no grupo e a pesquisa que o professor realiza sobre a sua própria prática” (*Ibidem*).

As práticas investigativas encontram no grupo um contexto favorável para que os professores discutam, analisem e compartilhem as pesquisas que realizam em suas salas de aula. Assim, os participantes desenvolvem práticas investigativas em sala de aula, desencadeadas a partir de um problema ou desafio trazido pelo professor e que, após este ser discutido e analisado, podem transformar-se num objecto de pesquisa.

Fazendo um balanço das contribuições das práticas investigativas para o desenvolvimento do professor, e no dizer de Passos, et. al., (2006, p. 207), “podemos concluir que estas permitiram, para aqueles que as desenvolveram, uma maior problematização e compreensão do processo de ensinar Matemática ou de formar professores, trazendo mudanças significativas à prática tanto dos professores quanto dos formadores de professores”.

Além das práticas colectivas, existem outras que também contribuem para o desenvolvimento profissional e que são decorrentes, principalmente, da experiência docente no sentido em que os professores e os formadores/pesquisadores estiveram envolvidos em alguma actividade que os fez reflectir sobre a prática docente, trazendo indícios de aprendizagem e desenvolvimento profissional. No entanto, não foram momentos isolados de reflexão; em cada um dos contextos foram identificados a presença do outro - aluno, pesquisador, formador - que desencadeou, consciente ou inconscientemente, essas práticas reflexivas. De entre elas destacamos, inicialmente, a

reflexão e a investigação sobre a própria prática, modalidades que vêm ganhando destaque na literatura sobre formação de professores (Passos, et. al., 2006).

A partir da literatura e das investigações efectuadas, Passos, et. al., (2006, p. 212), “entendem que a reflexão e a pesquisa sobre a própria prática são catalisadoras do desenvolvimento profissional dos professores, buscamos, em nossa meta-análise, indícios desse desenvolvimento nos demais trabalhos”. Ou seja, consideram ainda que “as professoras, através da pesquisa e da reflexão sobre a prática lectiva, tiveram uma experiência autêntica”, e, a partir de então, “passaram a assumir, no contexto da escola pública de periferia, uma outra postura em relação a esses alunos (saber ser, saber ouvir o aluno, ver o aluno como sujeito capaz de produzir conhecimentos), mudando radicalmente suas práticas (saber fazer)” (*Ibidem*).

A contribuição das práticas reflexivas para o desenvolvimento profissional foi também evidenciada em duas pesquisas onde os professores utilizaram a produção de diários reflexivos em processos de formação inicial. O professor formador, através desses diários, tinha a intenção de promover a reflexão dos professores e futuros professores sobre o processo de vir a ser docentes de Matemática. Além da investigação e da reflexão sobre a própria prática e do uso de diários reflexivos, foram também encontradas pesquisas que identificaram outras práticas importantes ao desenvolvimento profissional dos docentes, tais como participar como discente ou docente em projectos de formação continuada e/ou de inovação curricular e realizar a docência em contextos de ensino diferentes dos actuais (Passos, et. al., 2006).

Como conclusão do estudo, e depois das pesquisas analisadas, efectuadas em contextos variados de formação contínua, em práticas colectivas ou não e a envolverem futuros professores, professores em exercício e formadores, as autoras deste estudo, consideram que

“foi possível identificar e descrever algumas práticas que se mostraram catalisadoras do desenvolvimento profissional. Acreditamos que as análises e interpretações produzidas forneceram indícios que nos permitem concluir que as práticas reflexivas, investigativas e colaborativas em ambientes colectivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional dos professores de Matemática”, Passos, et. al., (2006, p. 213).

Os estudos mostraram que a reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente sobre o próprio trabalho docente, ajuda o professor a problematizar, compreender e transformar a sua prática e (re)significar suas crenças, concepções e saberes. Os professores desenvolvem-se profissionalmente quando aprendem colectivamente, em

comunidades colaborativas ou redes, construindo conhecimento local e significativo (Passos, et. al., 2006).

Este estudo também evidenciou que não são apenas as práticas colectivas que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. É necessário que o professor efectue tentativas de modo a criar situações que o façam reflectir a adquirir novos saberes. Essas situações “podem ocorrer dentro da própria instituição, num contexto de formação - um curso de graduação ou especialização, uma oficina pedagógica, a sala de aula - ou fora dela - em projectos de formação continuada, em projectos de inovação curricular” (*Ibidem*).

Ainda na opinião dos mesmos autores,

“este estudo meta-analítico leva-nos a conjecturar que a promoção dessas práticas, nas quais o professor passa a constituir-se como protagonista da sua cultura profissional e do seu desenvolvimento docente, não tem sido uma tarefa fácil. Isto porque tais práticas exigem condições materiais e de trabalho - jornadas reduzidas que possibilitem ao professor buscar seu próprio desenvolvimento profissional; salas de aula menos numerosas para que o professor possa exercer práticas diferenciadas; reconhecimento dos grupos de estudo dentro das escolas como práticas de formação contínua, que geralmente são negadas pelas instituições e pelas políticas públicas brasileiras com ingerências de modelos neoliberais” (*Ibidem*).

Dentro da temática dos estudos sobre desenvolvimento profissional dos docentes foi feita mais uma pesquisa da qual resultou no encontro de outro estudo que se centra nas Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Este estudo está implícito nas actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, que decorreu nos dias 2, 3 e 4 de Setembro de 2008 na Universidade de Santa Catarina no Brasil.

O estudo citado tem como principais objectivos a pertinência da discussão relativamente aos desafios implícitos no desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito dos propósitos profissionais, éticos e sociais que perfilam o seu desempenho profissional, assim como a pertinência da implementação de práticas reflexivas, como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

É intenção das autoras que a discussão tida no colóquio possa ajudar a elucidar a relevância atribuída pelas entidades portuguesas responsáveis pelas políticas educativas, dada à avaliação docente alicerçada na qualidade da actividade desenvolvida pelo

professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do saber profissional.

A União Europeia, na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional - num contexto de política de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, onde, no mundo educacional, essas orientações assumem um papel prioritário, especialmente quando se preconizam mudanças educativas com largos contornos, em que os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mudança (Herdeiro & Silva, 2008).

Neste aspecto, segundo Herdeiro & Silva (2008, p.1-2), referenciando a Legislação emanada do Ministério da Educação destacam-se os Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro que reflectem, claramente, “o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor”.

Este estudo assenta em duas vertentes do Desenvolvimento Profissional Docente: uma relativamente aos desafios implícitos e uma outra referente a atitudes e perfis de competência. Relativamente ao Desenvolvimento Profissional Docente, desafios implícitos, e baseada em alguma literatura actual referenciando o desenvolvimento profissional, as autoras do estudo consideram que “o desenvolvimento profissional revela-nos um conceito recente mas de crescente complexidade e importância (2008, p. 2)”. Neste sentido as autoras são peremptórias em reafirmar Ponte (1994), quando este considera que:

“o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que o conhecimento que adquiriu ao longo da sua formação inicial é insuficiente para o exercício das suas funções ao longo da carreira, (...) assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento”.

As autoras da investigação, Herdeiro & Silva (2008, p.1-2), citam Day (2007) relativamente ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores, considerando que “o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho”.

Esta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento, advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade actual e das teorias

educacionais e pedagógicas, uma vez que a perspectiva tradicional via o professor como o ‘mestre’ que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula e sem ajuda do ‘exterior’,

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem, naturais, planeadas e conscientes, realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula. É também o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores.

O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se à frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de actividades de projecto, trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo. Estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos ou ensinados nas instituições de formação, mas sim, elaborados em contextos reais, pelos próprios professores, num processo de reflexão colaborativo (Herdeiro & Silva, 2008).

A implementação de práticas reflexivas e críticas coexiste com o desenvolvimento profissional do agente educativo, quando o processo de aprendizagem contínuo, como profissional reflexivo e crítico da sua prática lectiva, leva à consciencialização e à análise das práticas, com adaptações ajustadas à aprendizagem dos alunos.

Assim, o desenvolvimento profissional é visto como um processo complexo em que o papel do professor é entendido como um agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente, problemas da escola. Instigado pela situação complexa em que o colocam, o professor vê-se na necessidade de mudar a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas e de reflectir em grupo, porque a sua experiência profissional de docente pode não ser suficiente (Herdeiro & Silva, 2008). Estas preocupações foram partilhadas na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia pelos diversos autores que participaram na Conferência para o Desenvolvimento Profissional dos Professores, traçando, neste sentido, recomendações desafiantes para os professores, onde a liderança assume um papel fundamental: a dinamização de culturas colaborativas; a criação de comunidades aprendentes na escola; a construção de uma nova visão do

professor como profissional pleno e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares, sendo esta considerada a promotora de desenvolvimento profissional docente.

Consideram-se as práticas reflexivas as promotoras do desenvolvimento profissional por dois motivos: o primeiro porque remete-nos para o diálogo reflexivo numa dimensão colectiva, permitindo melhores condições profissionais e emocionais para experimentar, partilhar e reflectir nas práticas profissionais, na perspectiva de construir saberes docentes essenciais ao desempenho profissional; o segundo motivo porque encaminha os professores para uma análise e discussão entre pares face às situações pedagógico-didácticas vivenciadas e deste modo, colmatar uma falha do nosso sistema educativo (Herdeiro & Silva, 2008).

Muitos autores consideram, cada vez mais, o desenvolvimento profissional dos professores como um processo alimentado, não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interacção entre pares e pela reflexão pessoal, pela interligação entre teoria e prática, pela aprendizagem em contexto formais e informais. Os professores desenvolvem a sua profissionalidade em quase todas as circunstâncias, quer estas sejam formais ou informais, individualmente ou em grupo, no seio ou fora do contexto escolar.

Investigar o desenvolvimento profissional do professor, vai além da análise dos conhecimentos que adquire ao longo da vida profissional. Implica interpretá-lo, também, como sujeito com desejos, intenções, utopias, desilusões, que sofre os condicionamentos de seu contexto histórico-cultural, ou seja, um sujeito de relação com o mundo, com as práticas escolares, com os conhecimentos institucionais, com as políticas públicas, com o seu tempo, com os outros e consigo mesmo.

Ainda das mesmas autoras do estudo anterior, Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva, foi encontrado um novo estudo. Este referente à “Carreira e Desenvolvimento Profissional: Narrativas de Professores do 1º CEB”.

A comunicação que apresentaram insere-se numa investigação em curso, no âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação, que tem como principal objectivo compreender qual o impacto da recente legislação – Estatuto da Carreira Docente e a respectiva regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente – nomeadamente na (re)construção das identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Com este estudo as autoras pretendem perceber os efeitos dos normativos, anteriormente referidos, na (re)construção dos mundos socioprofissionais de professores do 1º CEB inseridos nos contextos escolares. Pretendem precisar o modo de estar/ser na escola e de se desenvolver profissionalmente, que terá como consequência a vontade e necessidade de investir na carreira e no seu desenvolvimento enquanto professor.

As autoras iniciaram o seu estudo baseadas no sistema de avaliação dos docentes antes e após o Decreto-Lei nº 15/2007. Enfatizaram a mudança educativa, elegendo a qualidade do desempenho dos docentes como desígnio essencial para o sucesso educativo e simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do professor.

Após a publicação dos referidos documentos legislativos, e como referem Herdeiro & Silva (2009, p. 2), “foi visível o descontentamento e a revolta da classe docente face às reformas educativas eleitas pelo Governo, acarretando consequências no desenvolvimento profissional e na carreira docente”, segundo a narrativa dos professores do 1º CEB que participaram nesta investigação. Deste modo, as mesmas autoras (Ibidem), consideram “ser pertinente, através das narrativas escritas e orais dos professores participantes, identificar as reacções que a referida legislação produz na (re)construção das identidade(s), no desenvolvimento profissional e na carreira docente”.

A metodologia utilizada para o estudo e, tendo em atenção os objectivos propostos para a investigação, as autoras da mesma optaram por combinar a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Assim, a abordagem qualitativa foi privilegiada através das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB, onde se inserem duas perspectivas: “*Como forma de saber*” – quando o acesso ao conhecimento é conseguido através da solicitação do registo de experiências vividas relativamente à legislação emanada recentemente e, ainda, o impacto que a mesma tem no seu desenvolvimento profissional; e, “*como forma de comunicação*”, porque através da conversação e da escrita, os elementos que participam no estudo conseguiram passar as suas experiências de uma forma expressiva, transportando para o estudo significados individuais valiosos que, depois de comparados, permitem passar do particular para o geral. (Herdeiro & Silva, 2009)

As narrativas que relatam as experiências vividas pelos professores do 1º CEB dizem respeito a dois momentos, antes e depois da publicação dos normativos, ou seja, a primeira diz respeito ao ano de 2006 e a segunda narrativa recolhida em 2008, a qual alega

as implicações na (re)construção de identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional. Este estudo, segundo Herdeiro & Silva (2009, p. 3), assume, uma

“característica que lhe confere alguma peculiaridade pelo facto de se tratar de uma perspectiva pouco vulgar entre estudos que investigam as vivências dos professores quanto ao modo como se desenvolvem e identificam as vivências dos professores quanto ao modo como se desenvolvem e identificam ao longo da sua carreira profissional”.

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma preocupação das políticas educativas no que concerne à melhoria da qualidade da educação devido às mudanças sociais que impõem as suas forças sobre o sistema educativo. Numa fase mais inicial, esta preocupação traduziu-se em medidas inovadoras e significativas para as escolas, mas presentemente estas medidas centram-se, segundo Herdeiro & Silva (2009, p. 4), “no sucesso dos alunos, na prevenção do abandono escolar precoce e na melhoria da qualidade das aprendizagens, acentuando, (...) a pressão na prestação de contas que, na prática, nos nossos contextos escolares, se traduz na avaliação do desempenho dos professores”.

Neste contexto e, considerando as sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, o Governo “interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente” (Ibidem), pretendendo “promover a cooperação entre os professores e reforçar as suas funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Decreto-Lei nº 15/2007, p. 105).

Relativamente à reacção dos professores do 1º CEB, e de acordo com o referido estudo, estes consideram, que “necessitam de um corpo docente estável totalmente motivado e envolvido num processo reflexivo e colaborativo” (Ibidem), onde estes participantes dão conta de uma situação de mal-estar docente.

Ao serem auscultados neste estudo, os professores participantes davam conta, no início da presente época, de mundos socioprofissionais que incidiam essencialmente sobre o modo de estar/ser do docente na profissão e de se desenvolver profissionalmente, exteriorizando motivação e satisfação em ser um professor (diferente) na escola e na sociedade de hoje (Herdeiro & Silva 2009).

Na opinião de Herdeiro & Silva (2009, p. 5),

“os professores assumiam uma forma de estar no trabalho muito peculiar que se revestia particularmente de competências variadas e de responsabilidades no exercício das funções, abarcando condições para se afirmar, para negociar e procurar o reconhecimento social, conseguindo, deste modo, identificar-se com um determinado grupo, atribuindo-lhe o sentido de pertença “(...) *todos nós sentíamos a escola como nossa* (...)” (Carolina).

Num contexto escolar onde a premissa principal se funda num espírito de mudança educativa, a compreensão da identidade profissional tem de passar pela tomada em consideração da pessoa no trabalho e na formação.

Neste âmbito, os autores das narrativas manifestaram atitudes reflexivas perante um grupo de trabalho que acreditou, à partida, que trabalhar em conjunto era possível e que trazia resultados para a escola; que a vontade de partilhar estimulava a necessidade de “*experimental (...) de passar por novas experiências*” (Catarina) com “*mais empenho e responsabilidade*” (Carolina), porque “*todos nós sentíamos a escola como nossa (...) estávamos ali para um projecto comum*” (Carolina) e, também, porque o trabalho era reconhecido pelos pares”.

Presentemente, este mundo socioprofissional tão valorizado pelos professores participantes encontra-se em (re)construção, devido ao impacto que as recentes políticas educativas têm na(s) identidade(s) dos professores. A nova versão do Estatuto da Carreira Docente “veio introduzir diversas mudanças no modo de pensar e exercer a profissão docente, (...), surgindo numa altura de grande complexidade do trabalho docente, devido ao alargamento das suas funções, aos comportamentos problemáticos dos alunos e à dificuldade de ser professor na escola e na sociedade de hoje” Herdeiro & Silva (2009, p. 5-6).

Assim, Herdeiro & Silva (2009, p. 6), são peremptórias em afirmar que

“a regulamentação da actividade docente em moldes mais rígidos e restritivos encontrou na classe docente um *núcleo duro* que rejeitou a aceitação de tais mudanças, assumindo sentimentos e atitudes de angústia e incerteza, de revolta, de insatisfação e de desânimo profissional, “*(...) criando momentos controversos nas escolas e nas relações profissionais.*” (Diogo).

De angústia e incerteza, devido à intensificação das exigências em relação às tarefas a desenvolver na escola “*(...) a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)*” (Elsa) e à adopção de comportamentos comprometedores e impeditivos do desenvolvimento de estruturas fundamentais ao aperfeiçoamento dos professores e das escolas, “*(...) originando competições desonestas (...)*” (Elsa) e “*(...) tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)*” (Catarina).

De revolta, porque o professor sente a sua imagem social/profissional cada vez mais degradada na sociedade, isto porque, para além de ser referido como o principal responsável pelas crises da escola “*(...) lhe é imputada a responsabilidade do insucesso escolar (...)*” (Catarina) também é pela falta de resposta às crises da sociedade, confrontando-se com medidas impostas “*A imposição de cotas para a atribuição das menções (...)*” (Catarina) e com afirmações caluniosas à sua pessoa profissional, por parte da equipa ministerial. Para além disto, os professores sentem-se “*(...) incompreendidos pela sociedade em geral (...); “cansados”* (Sónia), sem vontades, sem motivações, sem vida própria, acarretando constrangimentos que poderão colocar ‘em perigo’ a necessidade e a vontade de procurar estratégias para se desenvolver profissionalmente”.

Perante a análise efectuada às reacções dos professores tomamos consciência de um mal-estar docente nas escolas, resultante das reformas educativas, manifestando-se num “sentimento generalizado de desmotivação, com repercussões na saúde mental do professor e na qualidade do ensino, culminando na ausência de rigor científico na preparação das actividades lectivas por falta de tempo e motivação “*(...) o meu rigor está a diminuir (...)* *tenho menos tempo para preparar as aulas*” (Sónia)”, (Ibidem).

Ao analisarem as implicações do novo *ECD* e da *ADD* no desenvolvimento profissional docente e após estudos na literatura referente ao desenvolvimento profissional, Herdeiro & Silva (2009, p. 7), consideram que “actualmente, ao desenvolvimento profissional docente é concedida uma maior ênfase, porque se entende que, futuramente, a educação exigirá uma profissão docente altamente qualificada, mas em moldes diferentes dos conseguidos até hoje”. Alguns autores efectuaram estudos onde perspectivavam o desenvolvimento docente como uma forma de promoção humana, destacando-se o desenvolvimento profissional, por considerarem que este aspecto implica diferentes actividades de ensino, como também o desenvolvimento de convicções e concepções dessas mesmas actividades.

Desta forma, as autoras do estudo (*Ibidem*) são de opinião que “o professor adoptará uma postura de aprendente, elegendo o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação, desde que inicia a sua carreira prolongando-se por todo o percurso de vida profissional”. Ainda nesta perspectiva, e citando alguns autores, as responsáveis pelo estudo acrescentam que a componente mais importante no desenvolvimento profissional “é o alargamento e auto-elaboração do conhecimento profissional, valorizando premissas essenciais como o conhecimento individual do professor das suas estruturas mentais, os seus pensamentos que influenciam as suas acções/attitudes na sala de aula e as relações com os pares” (*Ibidem*).

Nesta lógica, as iniciativas de desenvolvimento profissional devem ajudar os professores a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnica que promovam, com eficácia, a construção activa do significado das aprendizagens dos alunos e a respectiva auto-regulação (Herdeiro & Silva, 2009).

Mas, desta forma, estamos perante uma pequena contradição, uma vez que a legislação atribui ao desenvolvimento profissional uma pequena parcela de responsabilidade na formação e mudança do professor, exigindo, somente, o cumprimento de um módulo de formação contínua, onde a frequência e aproveitamento desta formação é um requisito essencial para progredir na carreira docente. Assim, cabe às instituições promoverem dispositivos de formação que levem o professor a tomar uma atitude de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira, decidindo os projectos que pretende desenvolver e como os pretende executar.

Baseada na auscultação efectuada ao grupo de participantes neste estudo, Herdeiro & Silva (2009, p. 8), encontraram uma grande distinção entre o mundo socioprofissional dos docentes, no início da década, e o mundo socioprofissional actual. Desta forma, constataam, através das auscultações aos docentes, que no início da década estes davam conta de um mundo socioprofissional

“suportado no modo de se desenvolver, assumindo a reflexão, a formação e a colaboração de uma forte influência, determinando o grau de desenvolvimento e satisfação profissional na escola. Este desenvolvimento profissional era influenciado pelas vivências desafiadoras das práticas reflexivas na acção, sobre a acção na sala de aula, em partilha com os colegas, desenvolvendo capacidades e posturas colaborativas, transformando os contextos escolares em espaços dinâmicos e motivadores, onde a liderança assume um papel fundamental”.

Relativamente ao mundo socioprofissional actual, e segundo as mesmas autoras aquando da auscultação às docentes do 1º CEB, estas consideram que este sofreu interferências no mundo escolar,

“intrometendo-se na vida dos professores nos domínios profissional e pessoal, colocando em questão a sua identidade profissional “(...) *era a melhor para os meus alunos, era indispensável para a escola e... era importante para a sociedade e... agora não tenho capacidades, não sou de confiança, tenho que ser vigiada, controlada, observada (...)*” (Amélia), assumindo uma postura de desânimo quanto à vontade e necessidade de se desenvolver profissionalmente, “(...) *porque sabe que à partida não vai progredir*” (Elsa)” (*Ibidem*).

Citando alguns autores nos seus estudos, Herdeiro & Silva (2009, p. 8), afirmam que o “desenvolvimento de um corpo docente é aquele pelo qual os indivíduos, grupos e instituições aprendem a ser mais eficazes, de modo que os alunos sejam bem ensinados, apoiados, tratados com justiça e exigência nas suas tarefas”. Foi ainda constatado neste estudo que os professores participantes afastam-se destas afirmações, pelo facto de se sentirem “(...) *frustrados na sua missão (...)*”(Sónia), diminuindo o rigor da prática pedagógica “(...) *o meu rigor está a diminuir*”, a exigência na sala de aula “(...) *para que o grau de exigência seja cada vez mais baixo (...)*”(Patrícia)”, (*Ibidem*). Para as mesmas autoras, esta situação é “geradora de conflitos interiores que poderá acarretar consequências graves na necessidade de se desenvolver profissionalmente e empenhar-se no seu trabalho ao longo da carreira” (*Ibidem*).

Fazendo um paralelismo entre a avaliação de desempenho docente, na última década e a actual, a anterior era uma avaliação do tipo intrínseco e que consistia na elaboração de um relatório de actividade realizada pelo próprio professor. Actualmente, ela é baseada no “Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro que regulamenta a avaliação de desempenho docente suportada nas dimensões profissional e ética, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e formação profissional ao longo da vida”, Herdeiro & Silva (2009, p. 14).

Como conclusão a este estudo, Herdeiro & Silva (2009, p. 15), consideram que “a mudança da sociedade é cada vez mais célere e profunda, exigindo respostas rápidas e assertivas da escola, imputando grandes responsabilidades ao professor”. Neste sentido, referem ainda que “cabe ao professor a sensatez de questionar se a formação contínua, por si só, consegue desenvolver as suas competências profissionais de modo a adquirir um melhor desempenho que favoreça o sucesso dos alunos”.

Podemos considerar que o mal-estar instalado na classe docente poderá transformar-se em desafios para as escolas ou agrupamentos, proporcionando novas e diferentes oportunidades de cuidar dos professores. Desta forma, as novas oportunidades profissionais podem desencadear um processo de desenvolvimento profissional que produza efeitos na carreira docente.

As mudanças que ocorreram na carreira dos docentes ao longo dos tempos mostram como os percursos meramente burocráticos, conduzidos pela lógica de diuturnidades, foram substituídas por uma carreira com potencial de acolher diferentes percursos profissionais, onde a satisfação conseguida com o estatuto criado em 1990 é agora substituída pela revolta e pela insegurança que se vive no seio das escolas/agrupamentos, com a publicação do novo *ECD* no ano de 2007 (Herdeiro & Silva, 2009). Contudo, as mesmas autoras afirmam ainda que

“esta situação prevê a continuação de lutas pessoais, profissionais e políticas que certamente influenciarão as atitudes dos professores face ao desempenho profissional, colocando em risco a qualidade do ensino e da educação e podendo ter especial impacto na (re)construção da identidade docente” (*Ibidem*).

Como conclusão destes estudos relativamente ao desenvolvimento profissional, consideramos que o primeiro estudo, o brasileiro, faz uma analogia entre a formação e o desenvolvimento profissional, considerando-os ora como sinónimos, ora com significações distintas. Esta perspectiva baseia-se no pressuposto que a formação docente, vista como formação contínua e de desenvolvimento profissional, poderá ser entendida como um processo pessoal, permanente e contínuo que envolve múltiplas etapas.

Estes estudos apresentam resultados muito favoráveis ao desenvolvimento profissional, uma vez que, se centra num processo de formação contínua do professor, envolvendo um pequeno número de docentes, que necessitam de condições materiais e de tempo para poderem participar nas actividades desenvolvidas por grupos. Além destas práticas colectivas, existem outras que também contribuem para o desenvolvimento

profissional, resultantes da experiência docente, no sentido em que os professores estiveram envolvidos em actividade que os fizeram reflectir sobre a sua prática docente, acarretando sinais de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

É importante entender que a reflexão e a pesquisa sobre a sua própria prática lectiva são incentivadoras do desenvolvimento profissional dos professores, sendo necessário que o professor efectue tentativas de criar situações que o façam reflectir a adquirir novos saberes, mostrando indícios desse desenvolvimento nos diferentes trabalhos efectuados.

Consideramos que o desenvolvimento profissional contínuo de professores será sempre necessário para aqueles que trabalham no sistema de ensino, uma vez que as mudanças no sistema, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho assim o sujeitam, obrigando-o, sempre, a uma actualização nas diversas experiências de aprendizagem, contribuindo para melhorar o seu desempenho dentro da sala de aula.

Não nos podemos cingir ao desenvolvimento profissional associado, somente, à frequência de cursos, mas associá-lo a outras formas, designadamente através de actividades, trocas de experiências e práticas reflexivas num contexto colectivo de produção de conhecimentos. As vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos ou ensinados em instituições, mas sim elaborados em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo.

CAPÍTULO II

O PORTEFÓLIO ENQUANTO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

1 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Neste capítulo será abordado o conceito de avaliação fazendo referência à Avaliação de Desempenho dos Docentes sendo esta uma sistemática apreciação de desempenho do indivíduo no cargo que desempenha. Salientamos também o Perfil do Desempenho Profissional dos Docentes tendo por base a Referência Legislativa, onde o perfil de competências da função docente implica a formação inicial, sendo também indispensável a aprendizagem ao longo da vida. Destacamos também a relação existente entre Avaliação e o Desenvolvimento Profissional, uma vez que a avaliação vai de encontro ao que o docente fez, ao longo do seu percurso profissional, de modo a contribuir e a melhorar o seu desenvolvimento profissional e, neste sentido, debruçarmo-nos sobre a utilização de um instrumento de Avaliação de Desempenho Profissional em particular: O Portefólio.

1.1 - CONCEITO DE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A palavra “Avaliação” reflecte, segundo os seus autores (Soares & Ferreira, 2000), no Grande Dicionário Enciclopédico, como “o acto ou efeito de avaliar”, ou seja, o “valor determinado pelos avaliadores”.

O terreno da avaliação é um terreno conceptualmente exuberante e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação. De facto, quer a bibliografia académica quer a legislação sobre a avaliação confronta-nos com termos como “conhecimentos”, “conteúdos”, “competências”, “capacidades”, “aquisições”, “destrezas”, “habilidades”, “atitudes”, “comportamentos” (Costa, 2004).

Ao falarmos sobre avaliação, conceito bastante vasto, podemos mencionar, em termos mais restritos, a avaliação das aprendizagens dos alunos bem como a avaliação de desempenho de funcionários como é o caso da avaliação de desempenho dos professores.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março é peremptório em afirmar, no seu Artigo 10º, que “A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”.

A prática da avaliação, no seu sentido genérico, é essencial à natureza humana, na opinião de Toscano, (2004, p. 3) a “gestão do desempenho é um instrumento fundamental na promoção de uma cultura de mérito, no desenvolvimento dos funcionários e na melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão, à sociedade civil, empresas e comunidades”.

Se falarmos então na avaliação de desempenho temos que ter presente o conceito formulado pela Secretária de Estado da Administração Pública, Suzana Alves da Silva Toscano, (cit. por Toscano, 2004, p. 1) onde esta considera que “a avaliação do desempenho é um instrumento de apoio à gestão e um factor de mobilização em torno da missão dos serviços e organismos e por isso deve ser visto como um estímulo ao desenvolvimento das pessoas e à melhoria da qualidade dos serviços”.

A avaliação de desempenho é um instrumento utilizado pelas organizações há muito tempo. Percebe-se que, em muitas delas, há uma preocupação crescente em implantar um sistema de avaliação que vise conhecer a sua extensão em relação a cada um dos colaboradores, tais como identificar problemas de integração, supervisão, motivação, subaproveitamento do potencial e outros.

A Avaliação de Desempenho é uma sistemática apreciação de desempenho do indivíduo no cargo que desempenha e do seu potencial desenvolvimento. Assim, para Chiavenato (1981),

“através da avaliação podem ser observadas e avaliadas competências como a visão estratégica, planeamento, organização, responsabilidade, acompanhamento, liderança, delegação, tomada de decisão, solução de problemas, iniciativa, criatividade e inovação, orientação de resultados, auto desenvolvimento, administração de conflitos, capacidade de negociação, flexibilidade e adaptação a mudanças, competências interpessoal e trabalho em equipa”.

Para além das competências observadas e avaliadas, na opinião de Jorge Marques, Director Nacional da Associação Portuguesa de Gestores e Técnico de Recursos Humanos, (cit. por Maddux, 1991, prefácio), a avaliação de desempenho “é importante porque permite trabalhar com objectivos, detectar potencial e promover o seu auto-desenvolvimento, prever necessidades de formação e assumir o grau de reconhecimento a cada trabalhador”.

Assim, parece-nos ser possível afirmar que em qualquer campo onde se desenvolva a Avaliação de Desempenho, esta é tida como um processo simples e ao mesmo tempo complexo, pois coloca frente a frente avaliador e avaliado, teoricamente com propósitos

comuns, mas que, por vezes, tomam atitudes diferentes e opostas. Requer, desta forma, um caminho de imparcialidade, onde os dois intervenientes sigam, de forma ordeira, o desempenho de uma actividade, de forma a poderem olhar numa mesma direcção.

Tradicionalmente a Avaliação de Desempenho de Docentes ocorria no momento em que os docentes se preparavam para ingressar na carreira docente. O seu objectivo era reconhecer se os candidatos possuíam perfil necessário ao desempenho das suas funções. Neste propósito, a avaliação de desempenho, no sistema educativo, tinha sobretudo a função de detectar casos de anomalias ou situações em que não estavam a corresponder ao perfil funcional que era exigido pela Escola ou Instituição.

Actualmente esta avaliação é centrada, essencialmente, no desempenho profissional do docente, procurando identificar os pontos fortes e as dificuldades patenteadas nas práticas docentes.

A Avaliação de Desempenho dos Docentes está longe de constituir uma realidade recente, pois ela tem acompanhado a evolução da instituição escola, desde as suas origens, que podemos situar nos finais do século XVIII.

Desde então, e segundo Maria Helena Damião, (cit. por Elias, 2008, p. 12) “a apresentação dos resultados (...) dos alunos, a redacção de relatórios (...), a observação de aulas, a análise de documentos produzidos ou utilizados com fins de aprendizagem, bem como a distinção de mérito (...), têm feito parte integrante da vida profissional dos professores”. Somente nas últimas décadas o sistema de avaliação se encontra vinculado nos normativos legais, reportando directamente à avaliação do ensino, baseados nestes diplomas, os professores têm ingressado na carreira docente, percorrendo todo um patamar que a própria lei aprova.

Assim, a Lei nº 46/86 de 14 Outubro, Lei Bases do Sistema Educativo, já referenciava a progressão na carreira do pessoal docente, feita através de uma Avaliação de Desempenho, quando refere no seu Artigo 36º, ponto 2 que

“a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, (...), na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

Houve uma segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 Agosto, Artigo 39º, “Princípios Gerais das Carreiras de Pessoal Docente e de outros

Profissionais da Educação”, mas a referência à avaliação de desempenho mantém-se igual ao texto acima transcrito.

Depois desta alteração, a Lei de Bases do Sistema Educativo, surge com um novo Estatuto da Carreira Docente em Janeiro de 2007 que veio implementar determinadas modificações na carreira docente. As mudanças introduzidas, no dizer de Sanches (2008, p. 26), assentam em três pilares distintos: “o incremento da selecção para o ingresso na profissão docente, a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas e a avaliação de desempenho para o reconhecimento do mérito profissional”. De entre as alterações acima referidas salientamos a que mais impacto teve na carreira docente - a criação de duas categorias hierarquizadas de professores: Professores Titulares e Professores - Artigo 34º (Decreto/Lei nº 15/2007, p. 506).

O facto do sistema de avaliação dos professores já existir, o Decreto-Lei nº 15/2007, no seu artigo 41º, (p. 509), é peremptório em afirmar que o modelo de avaliação dos docentes é obrigatório, considerando para efeitos de

- “a) Progressão e acesso na carreira;
- b) Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório;
- c) Renovação do contrato;
- d) Atribuição do prémio de desempenho.”

Ainda no mesmo parâmetro de avaliação, (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 42º), esta desenrola-se no final de um período lectivo de dois anos, concretizando-se nas seguintes dimensões:

- “a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimentos do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.”

Após a alteração do Estatuto da Carreira Docente emanado do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, eis que surge o Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, consagrando o regime de avaliação de desempenho dos docentes, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da carreira docente que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva. Citamos que “a definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”.

O modelo avaliativo instituído através do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, veio introduzir várias mudanças na apreciação do trabalho dos professores. Na opinião de Elias, (2008, p. 12), são exemplo disso “o enquadramento mais pronunciado na escola e no meio que a envolve, a prestação objectiva de contas relativas ao trabalho de preparação, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a responsabilização directa pelo sucesso dos alunos e o compromisso vincado de formação contínua”.

Desta feita a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente desenvolve-se de acordo com os princípios confirmados no artigo 36º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A avaliação de Desempenho dos Docentes incide sobre duas vertentes: a primeira, com base nas competências do docente, será uma avaliação centrada na qualidade científico-pedagógica do docente, realizada pelo coordenador de departamento curricular; a segunda, numa vertente organizacional, que será realizada pela direcção executiva, onde é avaliado o cumprimento do serviço lectivo e não lectivo, a participação do docente na vida da escola, o progresso dos resultados escolares dos alunos e o contributo para a redução do abandono escolar e a formação contínua.

As dimensões da avaliação foram alteradas com o novo Estatuto da Carreira Docente, Decreto/Lei nº 75/2010 de 23 de Julho, onde no seu Artigo 42º, ponto 2 faz referência às dimensões da avaliação dos docentes, sendo estas:

- “a) Vertente profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

Desta forma, o Artigo 45ª refere os domínios da avaliação, onde no ponto 2 refere a alínea b) do nº e do artigo 42º, apreciando o contributo e a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente, tendo em conta os seguintes domínios:

- “a) Preparação e organização das actividades lectivas;
- b) Realização das actividades lectivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

Quanto aos objectivos da avaliação de desempenho do pessoal docente, Sanches (2008, p. 129), considera que estes se poderão distinguir em dois níveis. No primeiro nível o autor considera que poderíamos classificá-los de “objectivos finais”, considerando fundamentalmente dois: “a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos” e “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”.

Quanto ao segundo nível o mesmo autor classifica-os como “objectivos intermédios”, onde o Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 40º, ponto 3 considera que “a) a avaliação de desempenho visa a melhoria da prática pedagógica” e contribui para

- “b) a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) a inventariação das necessidades de formação (...);
- d) a detecção dos factores que influenciam o rendimento profissional (...);
- e) a diferenciação e premiar os melhores profissionais;
- f) a identificação de indicadores de gestão em matéria do pessoal docente;
- g) a promoção do trabalho de cooperação, entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares
- h) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade” (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 40º, ponto 3).

Esta avaliação de desempenho docente foi alterada recentemente pelo novo Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho de 2010, onde se verificam algumas alterações ao artigo acima mencionado, alíneas “b) Contribui para valorização do trabalho e da profissão docente” e c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente”, modificando também o ponto 2 do mesmo artigo que considera que:

“a avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. (Decreto/Lei nº 75/2010, Artigo 40º, ponto 2)

A implementação do novo regime de avaliação do desempenho docente tem num dos seus pilares a definição de objectivos individuais. Este processo inicia-se com a apresentação de uma proposta do docente ao avaliador do órgão de administração e gestão e tem por base os seguintes itens que constam no Ficha de Auto-Avaliação da Docente (Anexo IV):

- a) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
- b) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- c) A relação com a comunidade;
- d) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;
- e) A participação e a dinamização de projectos Curriculares e Extracurriculares previstos nos Projecto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Actividades e Projectos Curriculares de Turma.”.

A pesquisa efectuada aos normativos e consulta de alguma bibliografia dá-nos conta que a educação escolar foi orientada no sentido de ser um veículo de transmissão de saberes e valores definidos de forma homogénea para todo o país. Mas, como todos sabemos, actualmente, existe uma grande diversificação da população escolar, quer através de valores, etnias, havendo uma heterogeneidade social e cultural, que “obriga” a escola a

adaptar-se aos patrimónios socioculturais dos alunos, de forma a promover uma educação de qualidade para todos.

Assim, estamos convictos que a qualidade do ensino e a capacidade de responder às situações reais de cada escola passa pelo envolvimento destas e dos seus actores no desenvolvimento de projectos concretos, de forma a contemplar os saberes e as experiências dos alunos das várias culturas, possibilitando a cada um deles um melhor conhecimento e valorização do seu grupo de origem, indo de encontro aos diversos grupos étnico-culturais.

Neste contexto enfatizamos a necessidade que cada escola tem de elaborar um Projecto Educativo em que todos os actores se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição dos objectivos e metas. Assim, o Projecto Educativo tem um papel decisivo na concretização da autonomia da escola, procurando, esta, assumir a sua própria identidade, relacionando-se com o que a rodeia (Elias, 2008).

Falar de Avaliação de Desempenho Docente reporta-nos ao Projecto Educativo, ao Projecto Curricular do Agrupamento e ao Projecto Curricular de Turma, uma vez que são estes os documentos orientadores e reguladores de todas as actividades que decorrem nas escolas. Estes documentos servem de referente à avaliação de desempenho de docentes, podendo contribuir, segundo Elias (2008, p. 96), “para que os Conselhos de Turma (...) e Departamentos Curriculares se envolvam e responsabilizem, (...), pela definição das linhas de orientação (...) e fixação de objectivos e metas a alcançar, quer no âmbito organizacional, quer de natureza individual”, concretizando-se, desta forma, as três dimensões do Artigo 42º, já referidas anteriormente e que constam também do Decreto-Lei nº 240/2001 e 241/2001 – Perfil do Desempenho Profissional dos Professores dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

1.2 - PERFIL DO DESEMPENHO PROFISSIONAL (DECRETO/LEI Nº 240/2001)

A definição dos perfis de competências exigidos para o desempenho de funções docentes evidencia as respectivas exigências de formação inicial, sendo também indispensável a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado.

Desta forma o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, apresenta como seu objectivo, no seu artigo 1º, aprovar o perfil geral de desempenho profissional de todos os docentes e tem como finalidade constituir um quadro de orientações a que se encontram subordinadas “a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência”, bem como a “acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais” (Decreto-Lei nº 240/2001 - artigo 2º).

Assim, podemos afirmar que o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos docentes se associa em cinco pontos distintos, onde o primeiro enuncia referências comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes¹.

Relativamente ao segundo ponto referencia a Dimensão Profissional, Social e Ética dos docentes, onde cada um promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante de diversos saberes. Assim, o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. É também sua função fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”. É seu propósito identificar e respeitar “as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”².

Quanto à Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, o professor promove aprendizagens no âmbito de uma relação pedagógica de qualidade, integrando conhecimentos das áreas que o fundamentam. Assim, o “professor promove aprendizagens (...) referentes aos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram”. Utiliza ainda “saberes próprios (...) adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino”, onde “organiza o ensino e promove as aprendizagens (...) das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas”. O docente “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes

¹ Anexo ao Decreto-Lei nº 240/2001, ponto I

² Anexo ao Decreto-Lei nº 240/2001, ponto II

ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos”. Visa assegurar a “realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera no acompanhamento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais”, utilizando a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”³.

Entre o vasto leque de competências associadas ao perfil do docente podemos salientar as competências pessoais. O docente deverá demonstrar um grande sentido de autonomia e responsabilidade, uma elevada auto-estima e auto-motivação e ainda uma grande capacidade de auto-avaliação fazendo face ao respeito por si e pelos outros.

No que se refere ao quarto ponto, Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade, o professor deve exercer a sua actividade profissional, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Desta forma, “o professor perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, (...) de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática”. O professor “participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e projectos curriculares, nas actividades de administração e gestão da escola”, onde “integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhe relevância educativa”. Um outro aspecto a saber é a colaboração “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente e outras instituições da comunidade”.

Finalmente no último ponto, Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional. Desta forma “o professor reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional”, reflectindo também “sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”. “Perspectiva o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade

³ Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, ponto III

profissional, partilha de saberes e de experiências”, desenvolvendo “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida”. Participa ainda em “projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Embora se tenha em atenção todas as dimensões referenciadas é relativamente a esta última que pretendemos centrar a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação de desempenho e que abordaremos na parte empírica do nosso trabalho.

1.3 - RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As novas estruturas de profissionalismo conduzem à autonomia das escolas e dos professores, proporcionando-lhe uma melhor forma de prosseguimento de melhoria do ensino e da aprendizagem, mas também proporcionando à escola um aumento da capacidade para empreender outros planos de desenvolvimento.

Relativamente ao sistema de avaliação dos docentes, e tendo por base o Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, o seu artigo 4º é peremptório em afirmar que as Dimensões da Avaliação do Desempenho se concretizam numa:

- “a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.”

Este diploma foi recentemente rectificado pelo Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho, as alíneas a) e c). Assim, a sua leitura passa a ser a seguinte:

- a) Vertente profissional, social e ética;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa”.

Este sistema de avaliação dos docentes tem duas vertentes, uma elaborada pelo próprio docente através do preenchimento da ficha de auto-avaliação, tendo como objectivo “envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional...” (Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, artigo 16º, ponto 1). A outra vertente consiste no preenchimento da ficha de avaliação pelos avaliadores.

Alguns autores são de opinião que a função formativa da avaliação pressupõe uma acção do avaliador tendente ao desenvolvimento do avaliado, logo o diálogo que se estabelece entre as duas partes (avaliador e avaliado) favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação formativa. Considera Elias (2008, p. 151), que “a avaliação formativa

está relacionada com movimento, uma forma activa, favorecendo o acompanhamento do avaliador sobre as dificuldades apresentadas, contribuindo para o processo de reflexão”.

Opina ainda este autor (Ibidem) que a “avaliação formativa se opõe à avaliação sumativa, uma vez que a primeira visa melhor o resultado e a segunda informa acerca do sucesso do processo quando este está terminado”. Desta forma, qualquer modelo de avaliação de docentes, e segundo Elias (2008, p.166), centra-se em torno de duas lógicas, onde uma se orienta para o desenvolvimento pessoal e profissional numa dimensão de natureza formativa “que se trata de uma avaliação contextualizada que pode incentivar os docentes a apreciar o seu próprio desempenho (auto-avaliação) ”. A outra lógica que está mais orientada para a responsabilização e prestação de contas, “projectando-se numa dimensão de natureza sumativa, para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos docentes”.

A avaliação dos professores poderá ter por base duas condições: a optimização da aprendizagem dos alunos e a organização relativamente a uma intenção dominante por parte dos docentes, uma vez que a preocupação com um ensino de qualidade justifica a razão da sua avaliação. Assim, a avaliação irá facultar ao docente a oportunidade de construir uma postura investigativa face a aspectos que necessitam ser desenvolvidos e que estão relacionados com a sua prática pedagógica, tentando melhorar, cada vez mais, essa mesma prática baseada na sua reflexão. (Elias, 2008)

Podemos então afirmar que existe uma relação directa entre a avaliação e o desenvolvimento profissional dos docentes uma vez que este sistema de avaliação vai ao encontro do que o docente fez, ao longo do seu percurso profissional, de modo a aferir os seus pontos fortes e fracos. Assim, o docente pode melhorar os pontos fracos e disseminar os pontos fortes contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e dos seus pares.

Se considerarmos os dois parâmetros, o desenvolvimento profissional e a formação ao longo da vida de um docente, podemos concluir que estes contêm noções diferentes mas não são antagónicas, ou seja, a formação pode e deve apoiar o desenvolvimento profissional, logo não poderão ser encarados como opostos.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspecto marcante da profissão docente. A sua finalidade é tornar os professores mais aptos a conduzir o

ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno e de contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Alguma literatura sobre escolas eficazes sugere que as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das instituições devem ser sincronizadas. A avaliação constituiria um mecanismo ideal para ambas as partes, através do qual as necessidades poderiam ser identificadas. Ora, a avaliação ocorre de dois em dois anos. É pouco provável existirem grandes mudanças neste espaço de tempo. São colocados aos professores vários desafios, quer a nível interno quer externo. As fases de aprendizagem dos professores não coincidem com os sistemas de avaliação.

Citando Day (2001, p. 145) relativamente a este assunto, o autor é de opinião que,

”se tivermos em consideração a investigação sobre a aprendizagem dos professores, as suas fases de desenvolvimento e as condições de trabalho, a procura de uma sincronização na análise das necessidades tem de contemplar as realidades da aprendizagem e do desenvolvimento, que não são nem lineares nem inteiramente racionais ou previsíveis”.

É importante centrarmo-nos na avaliação ligada à mudança do desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da sua carreira profissional. O sistema de avaliação, segundo Day (2001, p. 146), “proporciona uma oportunidade formal para avaliar as necessidades dos professores e o seu contributo/desempenho na sala de aula, na escola e na comunidade, através de entrevistas”. Considera ainda que as entrevistas se baseiam “em dados sobre o desempenho, recolhido pelo avaliador e pelo avaliado, dados esses que incluem a observação de aulas” (*Ibidem*).

Ainda no seguimento das ideias de Day (2001, p. 150), este considera que os sistemas formais de avaliação são importantes no “sentido de promover o desenvolvimento, na medida em que implicam, por parte das escolas e dos indivíduos, a revisão regular dos currículos, das necessidades dos alunos e das exigências dos políticos e dos pais, que constituem aspectos em contínua mudança”. O autor refere ainda que “são fundamentais para facultar o apoio necessário à auto-renovação e às metas subjacentes ao desenvolvimento profissional contínuo”, uma vez que “as estruturas existentes podem deixar de ser adequadas” (*Ibidem*).

Se considerarmos que a avaliação tem uma dupla função - desenvolvimento do indivíduo e da escola - esta terá que ser orientada tanto para o produto como para o processo. Assim, Winter (1989, cit. por Day 2001, p. 150) considera que o modelo do produto tem sido descrito como “(...) o valor principal dos processos de avaliação e reside

(...) na base de informação abrangente e actualizada sobre o desempenho do professor, (...) que será, então, actualizada para alcançar os objectivos das avaliações, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais”. A avaliação ao nível do processo irá conduzir ao desenvolvimento profissional do docente.

Podemos salientar que se a avaliação não resultar num produto esta terá pouco significado para os responsáveis da gestão desse mesmo sistema, uma vez que se ela não promover a aprendizagem, se ela não contribuir para o desenvolvimento do professor, será considerada uma perda de tempo.

Assim, somos levados a considerar que ela se deverá centrar no produto e no processo para que faça também parte do esquema de desenvolvimento profissional contínuo e vasto dos docentes. Na opinião de Day (2001, p. 151) “embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correcta (...)”.

“...se a avaliação for reconhecida como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo e da escola, então e porque esta ocorre em determinados intervalos regulares, pode ser utilizada como marco de referências para todos os professores analisarem o seu progresso, tanto em relação ao seu próprio desenvolvimento como ao da escola” (*Ibidem*).

Tendo em linha de conta a literatura da especialidade, concordamos que a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que este desenvolvimento é algo que não se impõe mas que o professor desenvolve activamente ao longo da sua actividade profissional. Os sistemas de avaliação têm um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento da escola, não garantindo o êxito dos seus resultados, uma vez que este pode estar dependente de vários factores mas pode influenciar esses resultados de forma positiva. A avaliação pode ser considerada como um incentivo, ou pelo contrário, podem ser considerados como um obstáculo. Day (2001, p. 154) considera que “os professores criativos e dinâmicos irão valorizar as oportunidades criadas pela avaliação”. Ao contrário, “os sistemas de avaliação podem ser prisões de coacção para professores com falta de confiança nas suas próprias capacidades”, ou até mesmo “sem sentido de participação na criação de iniciativas de mudança”. Esta confiança só poderá ser construída se os professores forem apoiados na aprendizagem ao longo da sua carreira, o que significa que a avaliação deve ter em consideração as suas necessidades como pessoas e como profissionais.

Seguindo o pensamento de Elias (2008), o autor questiona-se se é possível inverter a cultura de avaliação instituída nas escolas e o que é que a escola pode fazer em termos

organizacionais, para entender o docente como um profissional reflexivo, cujo desempenho se aprecia em diversas dimensões e vários domínios de actuação.

Acerca destas questões é fundamental que as escolas possuam, nos seus quadros, profissionais com elevados níveis de qualificação e que desenvolvam estratégias de desenvolvimento e de aprendizagem organizacional sustentadas em dispositivos internos de auto-avaliação. Assim, é de enorme importância que o desenvolvimento profissional dos docentes seja sustentado na articulação do processo de ADD e na auto-avaliação das escolas.

Segundo o pensamento de Elias (2008, p.157), este considera que “as escolas podem melhorar o seu desempenho, a prestação do seu serviço, pelo recurso a um processo integrado de avaliação, onde a avaliação do desempenho dos docentes e a auto-avaliação interna da escola se cruzam e complementam.”

É imprescindível que os docentes considerem que o processo de avaliação de desempenho não é um instrumento de controlo, de censura, de reprovação, de possível desqualificação ou de ridicularização, mas sim um meio eficaz para conseguir melhorar a qualidade do trabalho realizado pelos docentes no desempenho da sua actividade. Assim, é importante que o processo de avaliação de desempenho dos docentes seja concebido, equacionado e explicitado de modo a que todos os intervenientes saibam que o conceito de avaliar não é unívoco, não tem um só sentido e que a avaliação deve fazer-se sobre o que é avaliável, com quem é avaliado e com meios exequíveis para avaliar (Elias, 2008).

Queremos enfatizar que a avaliação de desempenho do pessoal docente deve promover o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que se assume como um meio e não como um fim, orientando-se para uma vertente formativa que valorize o trabalho dos docentes.

2 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: PORTEFÓLIO

Neste capítulo pretendemos apresentar: (1) algumas definições de portefólio; (2) a utilização do Portefólio enquanto instrumento de avaliação; (3) a utilização do Portefólio no desenvolvimento profissional dos docentes.

2.1 - DEFINIÇÕES DE PORTEFÓLIO

O uso do portefólio começou a ser divulgado, no âmbito escolar e universitário, na década de 90. A maior ênfase foi-lhe dada nos Estados Unidos. Este documento tem-se desenvolvido em diversas áreas: Educação, Engenharia, Arquitectura, Gestão, Matemática, etc.

Ao debruçarmo-nos sobre a área da Educação, podemos afirmar que a construção deste documento tem como principal objectivo fazer um acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos em determinada (s) área (s), fazendo jus a todos os instrumentos de carácter global da avaliação. Noutro contexto educativo, na avaliação e formação de professores, podemos verificar o uso de portefólio, nomeadamente na formação inicial, depois uma vez que este possui potencialidades no processo de desenvolvimento de formação dos mesmos. Na opinião de Sá-Chaves, (2005, p. 31), este documento “não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua auto-avaliação e o seu conhecimento”.

Neste sentido e continuando a citar Sá-Chaves, (2005, p. 151), “o portefólio não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, (...), mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma”, ao ser utilizado deve desenvolver-se esforços no sentido de melhorar a sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de análise e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação. Neste sentido o portefólio pode considerar-se uma ferramenta de trabalho que, através das estratégias de investigação-acção, procure evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção do conhecimento.

Segundo Ramalho & Campaniço (2003, p. 5), o conceito de portefólio foi abordado no congresso Europeu sobre “Inovação e Convergência Europeia” onde este é considerado “como um instrumento de avaliação estruturado no modelo de aquisição de competências fundamentado no sistema de Ensino Baseado nas Competências, que pressupõe um novo modelo de aprendizagem sustentado num ensino estruturado nessas competências”.

Neste sentido podemos afirmar, tal como Sá-Chaves (2007, p. 15), que o “portefólio pode fornecer evidência não apenas de acções vivenciadas e reflectidas, (...)

sobre o grau de sucesso/insucesso face ao esperado”, mas permite também “fazer a captura do fluir do pensamento” de uma pessoa, uma vez que “vai sendo capaz de analisar as suas práticas desde o nível técnico ao nível ético” tendo como função de se “auto-avaliar como um sujeito responsável na transformação de situações”. Assim, os portefólios não devem ser elaborados no final de um determinado período, devendo ser, continuamente, (re)elaborados em cada acção ou situação de forma a recolher, em tempo útil, outras vivências que facilitem uma diversificação de opiniões, permitindo tomadas de decisão e fazendo face às necessidades de formação dos sujeitos.

Na linha de pensamento de Sá-Chaves (2007, p.16), os “portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” evidenciando processos de auto-reflexão e abrindo novas hipóteses de modo a facilitar estratégias ao seu desenvolvimento.

Segundo a mesma autora, o “portefólio é um instrumento, uma memória, uma metodologia”, tendo uma função “estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Ibidem). Um portefólio é considerado uma peça única, traduzindo nele as vivências de quem o elaborou. Deve ter um estilo único e pessoal.

Acentuamos as vantagens do portefólio. Na opinião de Sá-Chaves (2007, p. 19), estes “revelam-se capazes de fazer a captura da complexidade dos fenómenos na relação formativa”, onde “se apresentam mais dinâmicos na realização dessa captura de informação ao longo da sua duração” e porque “se apresentam com oportunidade, relativamente aos acontecimentos, permitindo e facilitando mecanismos de regulação sistémica que poderão intervir atempada e positivamente na obtenção de resultados mais eficientes”.

2.2 - O PORTEFÓLIO DIGITAL

Uma vez que o portefólio não se restringe somente a um produto isolado mas a um registo variado de indicadores de percursos e opções tomadas no decorrer da aprendizagem, o e-portefólio surge como consequência natural da integração das novas tecnologias no quotidiano educativo. Alarga as potencialidades do portefólio,

possibilitando a integração de várias ferramentas que apoiam o desenvolvimento do processo criativo, sendo estas consideradas uma parte integrante deste.

Os portefólios digitais, também referidos como portefólios electrónicos ou e-portefolios, surgiram no início dos anos 90, acompanhando a evolução tecnológica. Oferecem funcionalidades acrescidas e novas potencialidades relativamente aos portefólios em formato de papel. A adopção deste formato apresenta um conjunto alargado de vantagens associadas à facilidade de actuação e de distribuição e à simplicidade de armazenamento e de integração multimédia.

No dizer de (Barrett, 2001)

“An electronic portfolio developed for this purpose includes technologies that allow the portfolio developer to collect and organize artifacts in many formats (audio, video, graphics, and text). A standards-based electronic portfolio uses hypertext links to organize the material, connecting artifacts to appropriate goals or standards”.

É muito importante que, no desenvolvimento de conteúdos para os portefólios, analógicos ou digitais, enquanto mais um meio de aprendizagem, se definam prioridades em termos de objectivos e competências de forma a possibilitarem o seu desenvolvimento enquanto metodologia de ensino.

A elaboração de portefólios digitais apresenta várias características. Segundo Gomes (2006, p. 298), “torna-se possível uma adopção mais integrada de uma abordagem multimédia (...), permitir uma adopção de uma estrutura hipermediática na organização da informação com recurso a hiperligações internas, entre diferentes documentos ou mensagens do portefólio, ou externas para recursos disponíveis na web”. Para além de tudo isto, permite a colaboração de contributos de outros sujeitos que não o próprio autor, permitindo, desta forma, a colocação de comentários que apoiam a construção crítica e colaborativa do portefólio.

Associado aos novos ambientes de ensino e de aprendizagem, onde cada vez mais há o recurso às TIC em contexto escolar, o e-portefólio serve para ilustrar diferentes modos de trabalho com os alunos e permite promover uma prática lectiva mais centrada nos discentes. Alves (2007, p. 1037), comenta que os e-portefólios “permitem um melhor registo do envolvimento dos alunos nos ambientes de aprendizagem, uma melhor organização dos portefólios, especialmente pelas possibilidades de estabelecerem conexões, dentro e fora do e-portefólio, entre as ideias, as reflexões e os artefactos do aluno”.

2.3 - A UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO ENQUANTO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Numa escola de competências podemos considerar que o portefólio surge como um instrumento privilegiado de trabalho e de avaliação. A sua construção pode ser utilizada como instrumento de avaliação quer se trate do desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente como actividade reflexiva da prática pedagógica, ou como desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos discentes.

O portefólio é algo dinâmico e revelador do dia-a-dia da própria vida do seu organizador. É um material organizado didacticamente que serve de consulta através do qual se promovem reflexões, análises e avaliações contínuas.

Segundo Gomes (2006^a, p. 295), “a criação de portefólios é reconhecida por muitos professores, investigadores e outros intervenientes no campo da educação, como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores”.

Apesar da legislação portuguesa não prever a construção do portefólio para a avaliação dos docentes, destaca-se a sua importância. O Conselho Científico para a Avaliação dos Professores recomenda a sua construção e advoga a sua importância para o actual modelo de ADD. A organização do portefólio pode constituir uma estratégia fundamental de auto-avaliação porque, ao reunir evidências significativas e representativas da actividade profissional do professor, permite apreciar a compreensão e o sentido que este atribui aos aspectos mais relevantes da sua acção docente (Sanches, 2008).

Desta forma, a construção do portefólio é uma excelente oportunidade para o professor, a partir da sua perspectiva, descrever todo o processo de ensino e aprendizagem com os seus alunos. É aqui que o professor tem a possibilidade de identificar os seus pontos fortes e as áreas que necessita melhorar, indo de encontro aos seus objectivos e motivação dos seus alunos. Daí que, segundo Sanches (2008, p. 275) “o portefólio contenha um enorme potencial no sentido de estimular a auto-avaliação do professor, a melhoria dos seus saberes e competências e, em consequência, do seu desenvolvimento profissional”.

Quando se trata de um processo de avaliação de desempenho de cada um dos docentes, este deve apresentar evidências do desenvolvimento do seu percurso profissional,

constituindo um instrumento de auto-avaliação através da recolha de elementos que documentem o seu desempenho profissional numa perspectiva formativa.

Os docentes ao elaborarem este documento de auto-avaliação deverão assegurar-se que o registo continuado e reflexivo de evidências permita reunir o conjunto de elementos que evidenciem o seu desempenho nas diferentes dimensões do respectivo perfil profissional. O portefólio deve ainda permitir identificar o nível do desempenho profissional, de forma a que seja possível identificar também o desempenho demonstrado e a constituir um registo do seu percurso, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Relativamente à elaboração do portefólio pelos discentes, este será um instrumento que visa proporcionar uma visão global do percurso do aluno, quer relativamente aos seus aspectos cognitivos, quer em relação aos seus aspectos afectivos. Assim sendo, o professor será detentor de um melhor conhecimento dos seus alunos: o que sabem, o que pensam e os procedimentos que utilizam para executar uma determinada tarefa.

Numa perspectiva de ensino e aprendizagem, o discente assume um papel activo, reflectindo sobre a sua forma de pensar, agir e sentir. O portefólio constitui um instrumento que possibilita o acompanhamento e a avaliação das suas aprendizagens. Este instrumento proporciona o caminho para a avaliação contínua, registando o caminho percorrido pelo aluno, nomeadamente, a sua evolução, as principais dificuldades sentidas e áreas de interesse. Por tudo isto podemos considerar que o portefólio é, por excelência, um instrumento de avaliação contínua, mais autêntico, mais participativo e mais reflectido.

Um portefólio enquanto instrumento de avaliação é em simultâneo, um portefólio de aprendizagem uma vez que se pretende avaliar as aprendizagens quer em termos de produtos quer em termos de processos. Ao ser construído um portefólio como instrumento de avaliação este deve incluir evidências de percursos de aprendizagens, revelando reflexões, pesquisas, análises, sínteses e também um percurso de desenvolvimento pessoal.

A utilização do portefólio é, ainda, relativamente restrita em muitos domínios educacionais e escolares, sendo que a criação de portefólios é reconhecida por muitos professores, investigadores e outros intervenientes no campo da educação, como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores (Gomes ^b, 2006).

O portefólio de aprendizagem apresenta muitas evidências. Este procedimento de avaliação que permite aos seus organizadores participarem na formulação de objectivos da sua própria aprendizagem e avaliar o seu progresso. Então, os organizadores do portefólio são considerados participantes activos da avaliação, seleccionando as melhores amostras do seu trabalho para incluir no portefólio.

Entre os vários processos de avaliação destaca-se o portefólio. Este pode ser em simultâneo uma estratégia de formação e de avaliação. Assim, o portefólio enquanto estratégia de formação serve como um organizador individual e reflexivo do processo de aprendizagem. A sua função é regular o processo de formação, organizando a sequência temporal do desenvolvimento do formando ao longo de todo o processo de aprendizagem.

2.4 - A UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A construção do portefólio, no âmbito do desenvolvimento profissional do professor, permite um contributo para a consciencialização e reconstrução de estratégias que o seu autor prevê como estratégias de desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e que “aprende a aprender” consigo e com os outros, que aprende dia após dia a questionar-se e a questionar e que aprende a desenvolver a sua autonomia num processo de supervisão contínua, dialogada e partilhada (Silva, 2006). Desta forma, podemos considerar que a construção do portefólio “permite abrir um caminho ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e que a sua estruturação e o seu desenvolvimento promovem e estimulam os processos de reflexão crítica e o questionamento constante sobre aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores”, Silva (2006, p. 2).

Perspectivando a estratégia de construção do portefólio, este permite que se efectue uma reflexão pessoal sistemática que parece constituir uma poderosa oportunidade de autoconhecimento e de progressiva emancipação pessoal e profissional que se poderá sedimentar em hábitos reflexivos ao longo de toda a vida. Assim, a importância da reflexão como fonte de conhecimento é reconhecida como um tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que aponta para um desenvolvimento profissional dos docentes, traduzindo-se numa relação constante de (re)construção e com possibilidade de uma permanente (re)actualização das suas práticas lectivas (Silva, 2006).

Nesta perspectiva podemos acrescentar que “os professores (re)constróem-se nas relações que estabelecem com o meio e com os contextos, nas relações que estabelecem com o conhecimento e as especificidades das situações e nas relações que estabelecem com os outros e consigo enquanto ser em constante processo de formação”, Silva (2006, p. 9).

Assim, a elaboração de um portefólio pode considerar-se uma modalidade de aprendizagem progressiva, permitindo ao professor ajustar-se a cada contexto e a cada situação, de forma a reconfigurar o seu papel de professor na sua relação com o conhecimento e com os alunos, despertando para novos desafios e para novas formas de aprendizagem, uma vez que é cada vez mais urgente estruturar novas compreensões de forma a assegurar o seu conhecimento e o seu desenvolvimento profissional.

A elaboração de um portefólio e, no dizer de Sá-Chaves (2007, p. 30), é “um processo que se tem como facilitador do auto-reconhecimento e autoformação, evidenciando, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagem, que se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimento”.

Vários autores falam da importância e das vantagens de implementação de portefólio com futuros professores, tendo a possibilidade de oferecer a estes a oportunidade de documentar experiências, pensamentos, acções, e, conseqüentemente, aprender aspectos relacionados com o ensino. Deste modo, os futuros professores podem articular melhor o conhecimento do seu desenvolvimento profissional. Além disso, e de acordo com Silva (2006, p. 13), o futuro professor “ao construir o seu próprio portefólio poderá ajudá-lo a desenvolver capacidades de avaliação do seu próprio trabalho e a visualizar a aprendizagem que se efectuou durante um determinado período de tempo”. A autora continua que “poderá, também, tornar-se mais reflexivo acerca de assuntos de avaliação, tendo em conta a natureza das actividades realizadas o que, por sua vez, irá reflectir-se, no futuro, na criação de melhores práticas avaliativas na sala de aula” (*Ibidem*).

A construção do portefólio é também muito valorizada para os professores já em exercício, permitindo uma consciencialização das suas potencialidades e limitações, estruturando a sua auto-avaliação e projectando futuras mudanças. Podemos constatar que sobre esta temática, Silva (2006, p. 16), considera que os portefólios:

“encorajam os professores a capitalizar as suas forças reflectindo sobre o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, permitem que os professores identifiquem por si próprios áreas a melhorar e, revigora (ou desanima) as forças do professor, tornando-os mais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional individual”.

Podemos considerar o portefólio como um documento que reúne e reflecte várias leituras que o seu autor vai elaborando ao longo do seu percurso, num processo reflexivo, crítico e continuado, proporcionando o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização e gestão de informação. Assim, este documento contribui fortemente para o desenvolvimento pessoal e profissional do seu autor, uma vez que promove o desenvolvimento investigativo e enriquece a experiência pessoal do mesmo.

Indo de encontro a esta temática, Sá-Chaves (2007, p. 32), considera que “os portefólios facilitam a tomada de consciência das capacidades e saberes, a valorização das actividades desenvolvidas, a auto-avaliação, os processos de orientação pessoal e a elaboração de projectos de acção e de vida”, constituindo, assim, uma possível fonte de conhecimento.

2.5 - ESTUDOS SOBRE PORTEFÓLIOS

Ao iniciarmos este capítulo sobre o Portefólio enquanto instrumento de avaliação fizemos uma abordagem sobre o conceito de portefólio e a sua utilização enquanto instrumento de avaliação de alunos e também de professores. Fizemos uma abordagem ao *e-Portefólio*, que acompanha a evolução tecnológica, permitindo oferecer funcionalidades acrescidas e novas potencialidades relativamente aos portefólios em formato de papel. Entrando propriamente no parecer do portefólio enquanto instrumento de avaliação, podemos considerá-lo como um instrumento privilegiado de trabalho e de avaliação, especialmente como actividade reflexiva da prática pedagógica dos docentes, ou até mesmo no desenvolvimento de aprendizagens dos discentes.

Partindo desta base de trabalho sobre o Portefólio efectuámos pesquisas sobre a existência de estudos relativamente a esta temática. A Internet serviu de ferramenta de pesquisa sobre estes conceitos - portefólio normal e *e-Portefólio*. Depois de alguma investigação conseguimos encontrar alguns resultados.

O primeiro estudo encontrado foi uma Avaliação Online sobre o tema é “ O *E-Portefólio* no Ensino Básico e Secundário: Uma Experiência com Professores de Matemática, num contexto de Formação Contínua”. Este estudo efectuou-se no ano de

2009, e tinha como objectivo a instalação da Plataforma de *e-Portefólios Elgg*, instalada e disponibilizada no âmbito de uma dissertação de mestrado numa escola secundária. A finalidade do estudo era permitir aos alunos e professores um primeiro contacto com a plataforma.

Após a instalação e utilização da plataforma, concretizou-se uma acção de formação contínua para professores de Matemática que reflectiram sobre a utilização do *e-Portefólio* na sua disciplina. Na citação de Dias & Oliveira (2009, p. 1752),

“o grupo de trabalho considerou fundamental a formação de jovens capacitados para planificar, pensar criticamente, reformular, avaliar, reinventar, arriscar, aceitar o erro, aceitar críticas, aprender a ter sucesso e persistir. Pensa-se que uma das estratégias para conseguir tais objectivos de mudança poderá passar pela construção do Portefólio”.

As autoras deste estudo consideraram importante a formação dos professores sobre a utilização do *e-Portefólio*, uma vez que, com os avanços tecnológicos e a penetração das novas tecnologias nas escolas obrigam a que utilização deste documento se faça digitalmente.

Dias & Oliveira, salientam que

“a experiência que aqui é relatada procura, através da reflexão dos professores de Matemática, a produção de materiais pedagógicos que constituam um verdadeiro desafio e possibilitem aos alunos, através da plataforma de *e-Portefólio* (Elgg), um conjunto de aprendizagens significativas mediante a construção do seu portefólio digital” (*Ibidem*).

O Portefólio pode, ainda, contribuir para dar a conhecer a outros profissionais da educação a metodologia utilizada nesta acção de formação, as reacções dos intervenientes no processo e o contributo da mesma para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas (Dias & Oliveira, 2009).

Os autores do estudo relatam que foi desenvolvida uma acção de formação na modalidade de oficina, com sessões presenciais e não presenciais, sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos ensino/aprendizagem com a designação “A Plataforma Elgg – Pensar o Portefólio Digital à disciplina de Matemática”. As sessões presenciais estavam estruturadas na reflexão sobre o conceito e a utilização do *e-Portefólio* na disciplina de Matemática, na divulgação das funcionalidades/potencialidades de duas ferramentas tecnológicas (plataforma *Moodle* de apoio à formação e a plataforma *Elgg* de *e-Portefólio*) e na utilização de actividades que pudessem ser utilizadas com os alunos de modo a possibilitar a construção de um *e-Portefólio* de aprendizagem à disciplina de Matemática. Nas sessões não presenciais os

professores tiveram a oportunidade de participar em fóruns de discussão dinamizados na plataforma *Moodle* (Dias & Oliveira, 2009).

De acordo com Dias & Oliveira (2009, p. 1757), os objectivos desta acção de formação foram os seguintes:

- “- promover a reflexão sobre metodologias de aplicação das *TIC* no processo ensino/aprendizagem;
- incentivar a produção, pelos professores, de materiais de apoio ao ensino e sua disponibilização on-line, prolongando os momentos de aprendizagem no tempo e no espaço;
- promover as boas práticas nos vários contextos e modelos de aprendizagem, de que são exemplo o trabalho colaborativo e as comunidades virtuais de aprendizagem”.

Relativamente à reflexão sobre a utilização das novas *TIC* no processo ensino/aprendizagem, os formandos foram convidados a fazê-lo tanto nas sessões presenciais como nas não presenciais através dos fóruns de discussão. Os materiais pedagógicos produzidos pelos formandos foram disponibilizados *online* na plataforma *Moodle*, de modo a permitir a partilha entre todos os intervenientes na acção. Foram igualmente disponibilizados online, na plataforma *Elgg* e no *Blogger*, as actividades que constituem o produto final de cada grupo de trabalho, para utilização com os alunos (Dias & Oliveira, 2009).

Como considerações finais da acção de formação, Dias & Oliveira (2009, p. 1760), salienta que “de acordo com o testemunho dos professores que participaram na acção, pode concluir-se que a temática abordada é pertinente, actual e constitui uma necessidade na formação contínua dos professores, possibilitando uma mudança, mesmo que gradual, nas práticas pedagógicas”. Há que salientar que nenhum dos participantes tinha alguma vez usado o portefólio (digital ou noutra suporte) com os seus alunos e que foi a primeira vez que tiveram um contacto com uma plataforma de *e-Portefólio*. Quanto à utilização da plataforma *Elgg* do *e-Portefólio* pelos alunos das turmas, salienta-se o empenho e a participação de todos os elementos nas propostas de trabalho.

Relativamente à conclusão deste estudo, as suas autoras Dias & Oliveira (2009, p. 1761), consideraram que, sobre a divulgação da plataforma *Elgg* “os alunos e professores, apesar da sua participação nas sessões de divulgação da plataforma de *e-portefólio Elgg*, não a utilizaram posteriormente”, considerando que os factores que contribuíram para este facto “poderão estar relacionados com o carácter de não obrigatoriedade de uso dos participantes”. Quanto à conclusão do desenvolvimento da Acção de Formação, as autoras afirmam que:

“pode dizer-se que os professores de Matemática tiveram a oportunidade de conhecer as potencialidades e funcionalidades de uma plataforma de e-portefólios e de pensar em actividades que pudessem ser potenciadoras de aprendizagens mais significativas, implementadas a partir da Elgg” (*Ibidem*).

Acrescentam ainda estas autoras: “pode dizer-se que os professores sentem, ainda, muitas dificuldades na promoção de actividades deste género junto dos seus alunos”. No final dos trabalhos realizados no âmbito da dissertação de mestrado,

“concluímos que a divulgação da plataforma Elgg aos professores e alunos da Escola funcionou como uma alavanca de arranque no pensar, utilizar e criar um e-portefólio. Continuo convicta que, através de várias iniciativas como esta, de formação contínua de professores, a utilização da plataforma Elgg na Escola será uma realidade a curto prazo” (*Ibidem*).

Dando seguimento à pesquisa efectuada sobre estudos de utilização de Portefólios, surgiu-nos um estudo sobre o Portefólio enquanto instrumento de avaliação. Este estudo datado de 2006, está inserido nas actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares subordinado ao tema “Portefólios Digitais: Revisitando os Princípios e Renovando Práticas”. Este estudo deverá ser encarado como um primeiro estudo de natureza exploratória e preliminar no contexto de uma investigação mais alargada e prolongada no tempo que visará aumentar o conhecimento fundamentado na investigação em torno do potencial e dos efectivos resultados da adopção de portefólios digitais em diversos contextos e graus de ensino, enquanto instrumentos de aprendizagem e de avaliação (Gomes, 2006).

A criação de portefólios é reconhecida por muitos professores, investigadores e outros intervenientes no campo da educação, como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores. Todavia, a existência de algumas lacunas ao nível da investigação empírica sobre o uso de portefólios na educação, quer com estudantes quer com professores é reconhecida. Com a evolução tecnológica e os novos recursos disponíveis, estes têm conduzido ao surgimento de experiências e práticas pedagógicas suportadas na construção de portefólios digitais de aprendizagem.

As várias modalidades de construção de um portefólio são de natureza distinta. Segundo Gomes (2006, p. 295), esta “pode ser uma estratégia de promoção de aprendizagens, um instrumentos de avaliação académica ou profissional, um “argumento” na procura de um emprego, um meio de promoção e marketing de um produto ou empresa, um registo de desenvolvimento pessoal e ou profissional”.

Neste estudo vamos-nos debruçar sobre a utilização dos portefólios digitais enquanto instrumentos de aprendizagem e avaliação no contexto do Mestrado em Educação, que ocorreu pela primeira vez no primeiro semestre do ano lectivo de 2004/2005 no âmbito da disciplina de Seminário em Educação a Distância (*EaD*), tendo surgido como uma opção natural em termos de estratégia e, simultaneamente, instrumento e produto de avaliação.

Este estudo, e com a proposta da realização de portefólios na disciplina de *EaD*, Gomes (2008, p. 297), pretendia “estimular os alunos a acompanhar as actividades da mesma forma contínua, funcionando como um incentivo à auto-organização em termos de tempo e actividades de aprendizagem”, uma vez que “a concentração dos momentos de estudo e reflexão dedicados à disciplina em momentos muito específicos, (...) não era estimulador de um espírito de pesquisa, síntese e reflexão que pretendíamos ajudar a desenvolver nos alunos”. Desta forma, a autora considera que “a elaboração do portefólio surge aqui como um “tempo e um espaço” (...), constituindo-se como um espaço de reflexão pessoal distendida no tempo, e também como um espaço de partilha e colaboração com os outros” (*Ibidem*).

Partindo deste pressuposto, a autora criou portefólios digitais com os seus alunos, servindo estes de instrumentos de avaliação mas também, e essencialmente enquanto instrumento de regulação do processo de aprendizagem de alunos de um curso de mestrado. Assim, a construção do portefólio enquanto instrumento de avaliação, no âmbito da disciplina de Seminário em Educação à Distância tinha como objectivos:

“- utilizar um instrumento de avaliação de carácter reflexivo, contínuo no tempo, pessoal e personalizável, valorizador da autonomia e do sentido de responsabilidade, e por todos estes aspectos, adequado a alunos adultos, que desenvolvem a sua actividade profissional como professores, e que necessitam do máximo de flexibilidade na gestão temporal e espacial nas suas actividades discentes, no sentido de melhor conciliarem actividades profissionais, familiares e de formação;

- utilizar um instrumento de avaliação que se apresenta como um potencial elevado em contextos de educação/formação à distância, articulando assim as práticas de avaliação da disciplina com aspectos contéudais da mesma”.

Ao decidir sobre a elaboração dos portefólios em formato digital, a autora deste estudo considera que estes apresentam novas potencialidades que parecem ser bastante aliciantes. Assim, Gomes (2008, p. 298) considera que é “possível uma adopção mais integrada de uma abordagem multimédia”, nomeadamente através da “possibilidade de integração de imagem estática, animada ou vídeo, texto e som, permitir a adopção de uma estrutura hipermediática na organização da informação com recurso a hiperligações internas, entre diferentes documentos (...), ou externas para recursos disponíveis na Web”.

A autora decidiu solicitar aos alunos que respondessem a um questionário por via electrónica, abrangendo diversos aspectos referentes: (1) aos conhecimentos prévios dos alunos (professores) sobre o conceito de portefólio e o seu uso educativo, incluindo a experiência pessoal e profissional que possuíam nesse domínio; (2) referente à aplicabilidade e adequação dos portefólios como instrumento de avaliação em contextos gerais e particular da disciplina de Educação à Distância; (3) às características, potencialidades e limitações dos portefólios digitais (Gomes, 2008).

Das várias respostas obtidas pela autora do estudo há que realçar, pelo impacto que podem ter na adopção ou não dos portefólios enquanto instrumentos de aprendizagem e avaliação, alguns aspectos que a mesma mencionou como importantes, como por exemplo “o facto de se tratar de uma metodologia que acarreta um volume de trabalho muito maior para o professor” Gomes (2008, p. 300).

Um outro aspecto referido por outro aluno foi:

“como sendo uma das razões para não utilizar os portefólios como estratégia e/ou instrumento de avaliação, é o facto das decisões quanto à natureza e número dos instrumentos e estratégias de avaliação serem uma decisão colectiva tomada no seio dos departamentos curriculares das escolas pelo que não podem decorrer da vontade própria e pessoal de um determinado professor” (*Ibidem*).

Ainda segundo Gomes,

“a conjugação destes dois aspectos pode, a nosso ver, ser um factor bastante desincentivador do uso dos portefólios enquanto instrumento de aprendizagem e de avaliação tornando ainda mais necessário desenvolver actividades de investigação e divulgação em torno do potencial educativo dos portefólios educacionais das diferentes vertentes que estes podem assumir” (*Ibidem*).

Quando foi proposto aos alunos a realização de portefólios como instrumento e estratégia de avaliação da disciplina de *EaD*, foi-lhes explicado a natureza dos documentos e reflexões que deveriam ser incluídos de modo a terem um referencial orientador logo no início do percurso, e processo de realização dos mesmos; foi também explicado um conjunto de objectivos que estavam na base dessa proposta, no sentido de cada aluno compreender até que ponto atingiu os objectivos propostos (Gomes, 2008).

Relativamente à avaliação que os alunos fizeram de algumas das potencialidades dos portefólios digitais e, no dizer de Gomes (2008, p. 302), esta “é claramente positiva na generalidade dos aspectos considerados, embora com menor expressão no que concerne a considerar que a realização dos portefólios digitais permitiu que o processo de avaliação pudesse ser partilhado e desenvolvido de forma colaborativa”.

Ao serem questionados sobre as vantagens específicas dos portefólios digitais em detrimento do portefólio em papel, os alunos conseguiram identificar algumas que Gomes (2008, p. 305) elenca e passo a citar: “maior acessibilidade e visibilidade dos portefólios para além da esfera restrita do seu autor” e “possibilidade e desenvolvimento de um trabalho de natureza muito mais colaborativa e participada”.

Sobre a experiência vivida enquanto docente da disciplina de *EaD*, Gomes afirma que “aliada à análise parcial dos dados recolhidos através do questionário passado aos alunos, reforçou (...) a ideia do grande potencial dos portefólios digitais enquanto instrumentos de avaliação de aprendizagem e de avaliação” (*Ibidem*).

Um outro estudo analisado está inscrito nas actas do X Congresso Internacional Galego-Português, realizado em Braga pela Universidade do Minho, baseado no tema “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Experiências de Construção de Portfolios Reflexivos.

Este estudo foi integrado num projecto de doutoramento, servindo para a dinamização da plataforma de *e-portefólios Elgg*, tendo como objectivos compreender e descrever de que modo a utilização do *e-portefólio* pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação, para a construção dos portefólios reflexivos usados para a avaliação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica, (Dias, Oliveira, & Alves, 2009).

O estudo foi desenvolvido numa Escola Secundária, com formandos e formadores do Centro Novas Oportunidades. Nesta escola foi feito um levantamento prévio, através de entrevistas semi-estruturadas e consulta de outros portefólios, das experiências desenvolvidas durante o processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens. Está também prevista a dinamização da utilização da plataforma de *e-portefólios Elgg* com um grupo de formadores, promovendo, sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o *e-portefólio*. Serão ainda analisadas as vantagens/desvantagens da utilização dos *e-portefólios* do ponto de vista dos formandos, aqueles que os construíram, e do ponto de vista dos formadores, os que os orientaram (Dias, Oliveira, & Alves, 2009).

Neste estudo e segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, e considerando que o portefólio pode servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação do aluno, “o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações” Dias, Oliveira, & Alves, (2009, p. 5974).

Entendendo que um portefólio digital constitui uma forma de organização do conhecimento suportado por uma estrutura *Web*, este, e segundo as mesmas autoras, “permite a cada indivíduo construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo o feedback das suas experiências e reflexões, no caminho de um crescimento individual e ao mesmo tempo partilhado”, Dias, Oliveira, & Alves, (2009, p. 5975).

Assim, entende-se que a utilização de *e-portefólios* pode constituir uma mais-valia para todo o processo de formação de adultos, nomeadamente para a consciencialização dos seus processos formativos, através de uma perspectiva integrada de avaliação, apesar de se terem registado, por parte dos participantes, alguns constrangimentos ao nível do acesso à Internet e da destreza tecnológica, (Dias, Oliveira, & Alves, 2009).

Tendo este estudo como objectivo conhecer as experiências desenvolvidas pelos formandos e formadores aquando da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, procedendo-se ainda à recolha de portefólios em papel elaborados pelos formandos. A intenção da investigação foi compreender e descrever de que modo a utilização do *e-portefólio* pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação, para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a validação e certificação de competências. A partir desta intenção de investigação, e segundo Dias, Oliveira, & Alves, (2009, p. 5976-5977), daqui resultam os seguintes objectivos:

“1) Realizar um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores e Profissionais de RVC com os alunos, no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens;

2) Dinamizar a utilização da plataforma de e-portefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades, promovendo com estes sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o e-portefólio no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;

3) Dinamizar a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores, e usá-la para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem;

4) Analisar e comparar as experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de e-portefólios (Elgg);

5) Analisar o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos e-portefólios do ponto de vista dos formandos (que os construíram) e do ponto de vista dos formadores (que os orientaram);

6) Contribuir para uma mudança de paradigma de avaliação em contextos formais e não formais de formação”.

Entre as questões elaboradas aos formandos estava uma que tinha como objectivo que clarificassem o conceito de portefólio. As respostas dadas indicam que o nível de proximidade com a definição de portefólio é pouco estruturado e confuso. Para os formandos a noção de portefólio difere da sua definição presente na Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio. A ideia dos formandos sobre o portefólio “é a que lhes tem sido transmitida pelos formadores, considerando que o portefólio é um dossiê em constante construção”, Dias, Oliveira, & Alves, (2009, p. 5983). Assim, os autores do estudo pensam que “essa construção não é vista no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas como um acrescento aos trabalhos já existentes (*Ibidem*).

Para finalizar o estudo, os seus autores concluíram que, para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens, em suporte de papel, os formadores definiram algumas linhas orientadoras para a sua construção, incentivando cada formando a dar-lhe um cunho pessoal. Relativamente à concepção/representação do instrumento portefólio, por parte dos formandos, percebeu-se que associam a ideia de portefólio à de um dossiê de arquivo. Percebem, na generalidade, que um portefólio é um dossiê em constante construção, não no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas antes como um acrescento aos trabalhos já existentes (Dias, Oliveira, & Alves, 2009).

Perante estes resultados, Dias, Oliveira, & Alves, (2009, p. 5985-5986) afirmam que,

“para desenvolver um processo de desenvolvimento curricular numa lógica que visa o desenvolvimento de competências, parece urgente integrar a avaliação nesse processo. Primeiro será conveniente identificar as competências a desenvolver e, a seguir, as tarefas/actividades que o aluno deve realizar para que elas se desenvolvam. Serão as acções realizadas pelo aluno que fornecerão os indicadores que permitem descrever as competências”.

Dando continuidade à pesquisa efectuada acerca de Portefólios, encontrámos um estudo intitulado: “ E-Portefólio, um estudo de caso no ensino da Matemática” que nos pareceu muito pertinente pelo seu desenvolvimento, abrangendo alunos de 9º ano de

escolaridade, no contexto da disciplina de Matemática Descreve o processo de implementação de um programa de portefólios electrónicos com os referidos alunos. Este estudo é datado do ano de 2009, inserido no livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia da Universidade da Corunha. Este estudo vem na sequência do projecto de investigação de Mestrado em Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa realizado por Ana Paula Alves.

O objectivo do programa de portefólios inseria-se num contexto de mudança das práticas pedagógicas, especialmente no que dizia respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos à disciplina de Matemática. Pretendeu-se, com esta mudança, diversificar os momentos de avaliação, introduzindo o portefólio como instrumento de avaliação e de aprendizagem da disciplina de Matemática. Pretendia-se evidenciar as principais potencialidades pedagógicas associadas à adopção de portefólios electrónicos em contexto escolar.

A tecnologia escolhida para suporte ao desenvolvimento dos portefólios electrónicos, foi a plataforma *Moodle*. Segundo a sua autora, (2007, p. 1035), esta escolha deve-se

“à viabilidade e adequação desta mesma plataforma ao nível do suporte, ao desenvolvimento de portefólios electrónicos, com potencialidades em termos da regulação dos momentos e processos da aprendizagem do aluno, da promoção da actividade reflexiva do aluno, e ao nível da comunicação/interacção entre alunos/professores e eventualmente pais”.

Uma vez que as actuais tendências das práticas pedagógicas, no âmbito da disciplina de Matemática, preconizam que o aluno se deve envolver em experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, como: a exploração, a investigação, a resolução de problemas, o envolvimento em projectos, entre outras, e ao alterarem-se os objectivos, as metodologias e os conteúdos de um currículo, a avaliação também tem, inevitavelmente, de ser reformulada (Alves, 2007).

Para que a avaliação se possa registar de uma forma precisa, a recolha de dados não deve basear-se unicamente nos testes de avaliação tradicionais, mas deve apoiar-se em diversas fontes de evidência observadas pelo professor. Assim, no entender de Alves (2007, p. 1036), o desenvolvimento de práticas de avaliação não deve cingir-se aos tradicionais testes de fim de matéria, entendendo “que se deverá incorporar o desenvolvimento de portefólios electrónicos de aprendizagem, mas também de avaliação”.

Desta forma, ao introduzir o portefólio como instrumento de avaliação e de aprendizagem do ensino da Matemática, a autora deste estudo considera que

“a ênfase dada ao programa de portefólios no contexto da disciplina relacionou-se com a comunicação matemática, através da produção de relatórios escritos, nos quais os alunos descreviam os procedimentos, as conjecturas, as provas, etc. e descreviam ainda as atitudes face à actividade desenvolvida (descrição das dificuldades, motivações pessoais para a actividade, entre outras)” (*Ibidem*).

Consideramos que os portefólios utilizados no ensino são geralmente usados como instrumento de avaliação de alunos e também como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem dos discentes. No contexto escolar de ensino-aprendizagem, o portefólio do aluno representa o trabalho que este colecionou e seleccionou ao longo de um determinado período de tempo, bem como as suas reflexões relativas a cada trabalho produzido e/ou relativas a todo o portefólio. De facto, Alves (2007, p. 1036), considera que “os portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que se fundamentam na capacidade de conseguir que o aluno se envolva na sua avaliação (auto-avaliação), reflectindo sobre a sua aprendizagem (meta cognição) com vista a empreender acções para a melhorar (auto-regulação) ”.

As potencialidades dos portefólios na renovação do ensino-aprendizagem são acrescidas quando o suporte para o desenvolvimento de todas as fases do portefólio se apoia na tecnologia *web*. Os *e-Portefólios*, no dizer de Alves (2007, p. 1037),

“acrescentam ao ambiente de aprendizagem a possibilidade de um muito frequente e célere *feedback* entre o professor e o aluno, a possibilidade de momentos de partilha e colaboração entre todos os alunos de uma turma ou entre uma comunidade de aprendizagem mais alargada, privilegiando a motivação do aluno e o seu envolvimento na construção do seu conhecimento e proporcionando-lhe condições favoráveis à construção de um portefólio reflexivo em interacção social com os membros da comunidade”.

Os objectivos deste estudo prenderam-se essencialmente com a identificação de aspectos relacionados com a viabilidade e a adequação da implementação de um programa de portefólios utilizando a tecnologia *Moodle*. Alves (2007, p. 1039), considera que

“o estudo centrou-se essencialmente nos seguintes aspectos: (1) processo de organização e implementação de um programa de e-portefólios em Matemática escolar; (2) análise da participação e envolvimento dos alunos na construção do e-portefólio; e (3) identificação de vantagens/desvantagens do ambiente Moodle na aplicação de um programa de e-portefólios em Matemática escolar”.

Para uma melhor organização de todo o processo de desenvolvimento dos portefólios, a professora responsável pelo estudo e também professora da disciplina construiu guiões para auxiliar os alunos nas distintas fases do portefólio (coleccionar, seleccionar e reflectir).

Pelo facto de se pretender que os portefólios de Matemática fossem representativos das diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, foram propostas tarefas intencionais que estes deveriam integrar nos seus portefólios. Estas tarefas intencionais propostas para os portefólios pretendiam ajudar o aluno a desenvolver a sua competência matemática, pretendendo-se também que os portefólios de Matemática constituíssem um instrumento de avaliação e de aprendizagem relativamente a alguns aspectos relevantes do currículo de Matemática, com ênfase na comunicação matemática (Alves, 2007).

Os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação passaram essencialmente pelo recurso à observação dos participantes. Procedeu-se à análise dos documentos produzidos pelos alunos, à análise dos registos automáticos da plataforma *Moodle* e ao recurso a um inquérito por questionário preenchido pelos alunos. A implementação do programa de *e-portefólios* de Matemática junto da turma decorreu durante todo o ano (Alves, 2007).

Como conclusão deste estudo Alves (2007, p. 1044) é peremptória em afirmar que

“a implementação de portefólios electrónicos suportados pela tecnologia Moodle a uma turma de alunos do 9º ano de escolaridade, no contexto da disciplina de Matemática, revelou-se uma experiência muito gratificante quer para os alunos, quer para a professora e investigadora do estudo”.

A mesma autora continua reafirmando que:

“foi possível organizar todo um programa de portefólios electrónicos no contexto da disciplina, permitindo mudanças efectivas de práticas pedagógicas (...) ao nível da avaliação e da aprendizagem, (...), promovendo mais momentos de discussão e de envolvimento dos alunos em projectos e investigações.

De uma forma geral, o programa de portefólios na Moodle apoiou os alunos na aprendizagem e no estudo dos conteúdos da disciplina, de uma forma mais contínua, proporcionando mais ritmo de estudo, incentivando os alunos a um estudo e trabalho mais continuado, evitando a tendência para uma limitação dos momentos de estudo dos alunos aos períodos que antecedem os testes de avaliação.

Por fim, favoreceu-se a capacidade reflexiva do aluno, possibilitando-lhe um espaço próprio de reflexão, no qual podia registar as suas motivações e as suas melhores realizações, revelando informações importantes do seu percurso como aluno. A satisfação da maioria dos alunos da turma foi notória, o que trouxe um grande alento para a continuação de trabalhar em portefólios electrónicos, utilizando a tecnologia Moodle” (*Ibidem*).

Ao finalizar o estudo Alves (2007, p.1045) deixa algumas sugestões para futuras investigações relativamente à utilização do *e-portefolio* enquanto instrumento de aprendizagem e de avaliação dos alunos. Assim, indica que:

“uma das questões que se foi colocando durante este estudo relacionou-se com o factor “tempo” associado ao desenvolvimento dos portefólios electrónicos. Considera-se que uma área de desenvolvimento futuro de investigações neste domínio prende-se com a realização de estudos de carácter longitudinal, por exemplo, ao longo de todo um ciclo de escolaridade, (...) onde um estudo

deste tipo pode vir a proporcionar novos conhecimentos, mas também novos desafios a novas questões de investigação.

Um outro aspecto sobre o qual se julga que seria importante desenvolver investigação prende-se com a utilização dos portefólios digitais como forma alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação de alunos com dificuldades ao nível da aprendizagem da Matemática.

Uma questão que surgiu foi, na sequência até de algumas reflexões e dos trabalhos dos alunos, a possibilidade de se desenvolverem portefólios inter ou trans-disciplinares. (...) Seria interessante desenvolver estudos centrados nas perspectivas e expectativas dos professores no que concerne ao papel que os portefólios poderão desempenhar enquanto formas alternativas e/ou complementares enquanto estratégias”.

Como conclusão dos estudos referenciados acerca dos portefólios, estes fizeram referência à construção de *e-portefólios* como sistema de aprendizagem e avaliação dos alunos. Alguns destes estudos basearam-se no âmbito da disciplina de Matemática, tendo como base a construção do *e-portfolio*, utilizando a plataforma *Moodle* e a plataforma *Elgg*. Quanto à utilização da plataforma *Elgg* do *e-Portefólio* pelos alunos, salienta-se o empenho e a participação de todos os elementos nas propostas de trabalho pedidas pelos autores dos estudos.

A criação de portefólios é reconhecida por muitos professores e investigadores no campo da educação, como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma, entende-se que a utilização de portefólios pode constituir uma mais-valia para todo o processo de formação dos alunos, nomeadamente para a consciencialização dos seus processos formativos, através de uma perspectiva integrada de avaliação, apesar de se registarem alguns constrangimentos na sua utilização.

Como resultado da investigação efectuada em torno do potencial e dos efectivos resultados da adopção de portefólios digitais em diversos contextos e graus de ensino, enquanto instrumentos de aprendizagem e de avaliação e questionados os professores sobre as suas experiências profissionais relativamente à utilização dos portefólios como elementos de avaliação, há que realçar, pelo impacto que pode ter na adopção ou não dos portefólios enquanto instrumentos de aprendizagem e avaliação, que alguns docentes mencionaram que não os utilizavam, mas tratar-se de uma metodologia que acarreta um volume de trabalho muito maior para o professor.

Os autores do estudo referiram que com a implementação do portefólio, pretenderam diversificar os momentos de avaliação e de aprendizagem da disciplina de Matemática. Segundo os mesmos, as principais potencialidades pedagógicas associadas à adopção de portefólios electrónicos em contexto escolar seriam uma avaliação contínua

onde se pode registar, de uma forma precisa, a recolha de dados e não basear a avaliação unicamente nos testes de avaliação tradicionais, mas apoiar-se em diversas fontes de evidência observadas pelo professor.

Podemos ainda concluir que a temática dos e-portefólios é bastante pertinente e actual, constituindo uma necessidade na formação contínua dos professores, possibilitando uma mudança, mesmo que gradual, nas práticas pedagógicas, uma vez que as novas tecnologias proporcionam uma nova era na Escola. Assim, a divulgação da plataforma *Elgg* junto dos professores e alunos terá de funcionar como uma alavanca de arranque para esta nova era - utilizar e criar um *e-portefólio*.

Concluimos também que existe uma maior referência a portefólios efectuados por alunos do que propriamente a portefólios efectuados por professores. A criação do portefólio reporta-se, essencialmente, à avaliação e aprendizagem, mesmo que os alunos sejam professores.

Em contexto educativo, a construção do portefólio passa por um processo sistemático de reflexão por parte de quem o elabora, implicando fortemente os alunos nas tarefas de aprendizagem, permitindo assim a organização do seu próprio conhecimento.

PARTE 2 - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Um processo de investigação efectua-se de forma ordenada, exigindo uma metodologia própria, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios que levará à obtenção de resultados. Qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos da investigação, bem como em função do tipo de resultados esperados ou do tipo de análises que se deseja efectuar. Assim, podemos afirmar que a metodologia é o estudo dos métodos, e o método, poderá ser visto como o caminho pelo qual se atinge um objectivo.

Neste capítulo apresentamos a Metodologia Qualitativa a que recorreremos no nosso estudo empírico e os métodos e instrumentos de recolha de dados. Seguidamente, para além da análise de dados, descrevemos a organização e construção do Portefólio.

1 - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

De acordo com a temática em estudo, especificamos, neste ponto, os principais objectivos que nortearam a realização desta investigação, permitindo descrever toda a investigação efectuada com a finalidade de obter resposta às questões de investigação. Assim a temática desta dissertação é:

“A Utilização do Portefólio no Desenvolvimento Profissional do Professor”

Este estudo tem como principais objectivos:

- Construir um portefólio fazendo referência ao Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, à Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade e à Formação Contínua do Docente.
- Compreender a importância da construção do portefólio no desenvolvimento profissional dos docentes.

Para melhor operacionalizar a investigação definimos quatro questões principais de pesquisa que orientaram este estudo:

- 1 - De que forma a construção do portefólio promove uma atitude reflexiva?
- 2 - De que forma a construção do portefólio pode ser responsável pela auto-avaliação do professor?

3 - De que forma a construção do portefólio contribuiu para o desenvolvimento profissional do próprio professor?

4 – Possibilidades/Constrangimentos encontrados na construção do portefólio.

A metodologia e a organização da investigação apresentam os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a credibilidade do processo de recolha e análise de dados. Os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interacções entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2006).

Qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos da investigação, bem como em função do tipo de resultados esperados, ou do tipo de análises que desejamos efectuar (Albarello, 1997). A metodologia é uma fase essencial da pesquisa pois permite ao investigador definir um plano, ou seja, um desenho apropriado às questões de investigação levantadas pela problemática. Segundo Fortin (2003, p. 131), este plano “constitui a espinha dorsal sobre a qual virão a enxertar-se os resultados da investigação”.

O método de investigação qualitativa requer uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, por isso é necessário que o investigador observe, descreva, interprete e aprecie o meio e o fenómeno tal como se apresentam. O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (Fortin, 2003). O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo.

As investigações qualitativas apresentam, muitas vezes, a particularidade de serem indutivas. As hipóteses de trabalho e as questões-chave, apoiam-se na investigação de campo. Desta forma, o trabalho constante entre as hipóteses de partida, a recolha e tratamento de dados são particularmente importantes quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória (Maroy, 1997).

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa possui cinco características a considerar:

“1) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Quer os dados sejam recolhidos sobre interações na sala de aula, ou ainda mediante observação, os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

2) a investigação qualitativa é descritiva, onde os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Devem-se analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A ênfase qualitativa tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores. As técnicas qualitativas conseguem demonstrar que as mudanças se verificam.

4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, onde esta teoria é desenvolvida de baixo para cima com base em muitas peças individuais de informação recolhida. O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Podemos considerar que o procedimento da análise qualitativa reveste a forma de uma espiral, uma vez que todo o material da investigação pode ser trabalhado várias vezes durante a análise e recolha de dados de um processo de investigação.

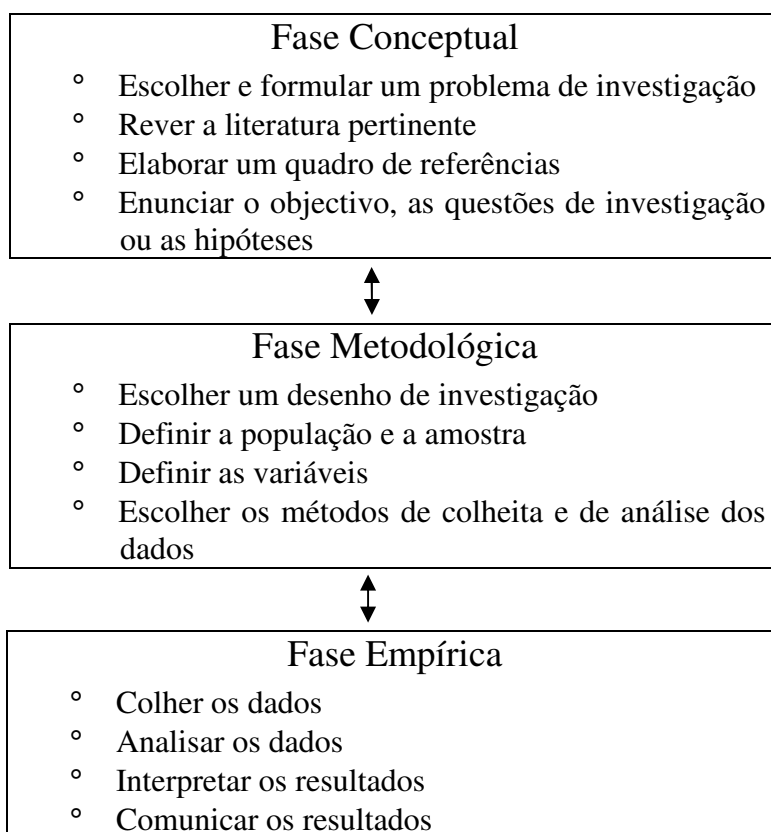
Em estudos qualitativos diversas estratégias são exploradas pelos investigadores para aumentar a fiabilidade dos dados e das suas conclusões. Uma das estratégias preferidas é a triangulação dos dados que consiste na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo. A triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno.

Podemos definir triangulação “como o emprego de uma combinação de métodos e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo caso” Fortin (2003, p. 322).

O processo de investigação, segundo Fortin (2003, p. 38), comporta três fases principais: “(1) a fase conceptual, (2) a fase metodológica, e (3) a fase empírica.” Em cada uma das fases encontramos etapas correspondentes, que não são totalmente independentes umas das outras, permitindo assim uma melhor clarificação do objecto de estudo.

A figura que se segue ilustra as três fases e as etapas correspondentes a um processo de investigação:

QUADRO 2 - ETAPAS DE UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO – (FORTIN, 2003, P. 38)



A fase conceptual é considerada a fase crucial de toda a investigação, uma vez que a análise de toda uma situação requer um processo de investigação devidamente fundamentado.

A investigação qualitativa é considerada a mais vantajosa em estudos de natureza descritiva, por possibilitar a descrição, a partir de dados recolhidos, da realidade que se pretende estudar. O objectivo da investigação é a de compreender a realidade circundante na sua especificidade, querer saber o porquê e os significados dos fenómenos.

Inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes na investigação.

Ao invés da metodologia quantitativa, preocupada com a obtenção de medições sistemáticas e teste rigoroso de hipóteses, a investigação qualitativa associa-se a métodos

de observação naturalística, a estudos de caso, à etnografia, ou seja, a métodos que conduzem à obtenção de dados de tipo narrativo em que o investigador é via de regra o principal instrumento de recolha de dados do estudo. O objectivo da pesquisa é o de conseguir uma visão holística do fenómeno em estudo (Coutinho, 2006).

Um processo de investigação efectua-se geralmente de forma ordenada, exigindo portanto, uma metodologia própria, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios que levará à obtenção de resultados. Ao falar sobre o caminho a percorrer ao longo de um trabalho de investigação, Quivy (1998), aconselha a nunca se iniciar um trabalho sem antes reflectir sobre o que se procura saber e a forma de o conseguir.

Numa investigação qualitativa utilizam-se diferentes métodos e técnicas que vão desde a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário, os diários de bordo, as narrativas, entre outros.

2 - MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

2.1 - RECOLHA DE DADOS

Neste ponto apresentamos os procedimentos usados, especificando a natureza da investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a apresentação, interpretação e análise de dados recolhidos.

Na nossa investigação os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as reflexões produzidas ao longo da construção do portfólio, a análise documental, o diário de bordo, as entrevistas que se efectuaram aos participantes da actividade curricular e extra-curricular (alunos, oradores e professores).

Segundo Ruquoy (1997, p. 86), “a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados já existentes, mas que deve obtê-los”. Assim, segundo o mesmo autor, escolher a entrevista “é optar por determinadas condições metodológicas” onde existe “uma relação verbal, directa ou indirecta, entre o investigador e a pessoa interrogada” (Ibidem). Consideramos que a entrevista é uma das ferramentas mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa, na qual se baseia o nosso estudo.

É possível falar de metodologia da entrevista na medida em que, ao desenvolver-se, a própria prática da entrevista se tornou objecto de investigação. Assim, nesta perspectiva

“o papel do investigador, numa óptica semidirecta, pode ser delimitado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interacção sobre a entrevista”. Ruquoy (1997, p. 95).

Qualquer que seja o processo de investigação a recolha da informação é um dos momentos mais importantes da investigação. Ainda na opinião deste autor

“estão subjacentes numerosas variáveis que influem no conteúdo do que é dito: o quadro da investigação que delimita o espaço do discurso, a palavra e as atitudes do entrevistador, a relação social entre os dois interlocutores (...). É ao ter uma visão menos ingénuo do processo de entrevista que se assegura um melhor domínio da produção de dados no sentido de uma informação fiável, completa e adequada”, Ruquoy (1997, p. 115).

Segundo Fortin (2003, p. 245), a entrevista preenche três funções: “(1) servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses; (2) servir de principal instrumento de medida de uma investigação; (3) servir de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados obtidos com outros métodos”.

O autor reafirma que a entrevista apresenta vantagens e inconvenientes. Como vantagens aponta: (1) “a possibilidade de utilização geral em quase todos os sectores da população”; (2) obtenção de “taxas elevadas de resposta”; (3) de maior “facilidade de detectar os erros de interpretação”. Como inconvenientes refere que “a entrevista é custosa de realizar porque requer mais tempo (...), para além do grande número de dados a codificar e a analisar.

No dizer de Patton, (1990, cit in Gomes, 2004, p. 396) este considera a existência de três abordagens principais no que concerne à realização de entrevistas abertas (“open-ended interviews”):

“a entrevista informal que assume frequentemente o aspecto de uma conversa informal mas no qual existe uma intencionalidade da parte do investigador no sentido de recolher informação relevante;

entrevista com guião onde os tópicos a focar na entrevista são pensados e registados no guião, servindo este de linha orientadora da entrevista ajudando o entrevistador a focar os mesmos tópicos em diferentes entrevistas;

entrevista aberta padronizada onde todas as questões a formular na entrevista são previamente definidas, cuidadosamente formuladas e com uma sequência rígida pré-definida. Este tipo de questões permite aos respondentes exprimirem-se na sua própria linguagem e manifestarem-se de forma livre, não condicionada pela formulação da questão”.

As entrevistas que se efectuaram aos participantes, alunos, professores e oradores, foram apoiadas num guião previamente elaborado. Procurámos que se tornasse evidente

que o anonimato seria preservado, pelo que não colocámos questões pessoais que pudessem comprometer os entrevistados. No guião colocámos para além dos objectivos gerais da entrevista, um pequeno texto onde referimos a finalidade e a importância da honestidade e rigor em relação às respostas dadas a cada uma das perguntas a efectuar.

Foi solicitado a todos os intervenientes na actividade curricular e extra-curricular (alunos, professores, oradores) que partilhassem com os restantes elementos a sua opinião acerca da sua participação em cada actividade. Assim, todos os participantes foram entrevistados, de uma forma mais ou menos aberta e flexível, evitando-se, desta forma, perguntas demasiado numerosas e precisas, como se pode constatar no guião incluído no Anexo I.

Foi pedido aos participantes que falassem sobre os aspectos mais pertinentes das actividades, dando-lhes oportunidade que falassem livremente sobre os seus pontos de vista, aspectos positivos e negativos que entendessem que deveriam mencionar. A sessão em que se procedeu à auscultação dos participantes foi gravada em sistema de audio, com a prévia autorização destes, e posteriormente transcrita e analisada.

A selecção dos alunos entrevistados relativamente à Palestra sobre “Áreas Profissionais” recaiu sobre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, no final do primeiro e segundo períodos, ou seja, os alunos com dois níveis inferiores a três. Neste universo de três turmas de 9º ano de escolaridade entrevistámos sete alunos de 9º A, 9º B e 9º D. Quanto aos oradores e professores entrevistámos oito, os que participaram na palestra e professores acompanhantes dos alunos, aquando da sua deslocação da Escola ao Salão dos Bombeiros Municipais, local onde se realizou a palestra.

Quanto à actividade da “Exposição de Máscara de Carnaval” entrevistámos os alunos que participaram na mesma, ou seja doze alunos, e três professores. Os que estiveram em contacto permanente com o local da exposição na entrada da Biblioteca da Escola. Relativamente à auscultação dos participantes, esta foi feita em duas vertentes, uma delas sobre a observação directa dos alunos na elaboração do seu trabalho, seguindo a opinião de Quivy & Campenhoudt (1998, p. 164), “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”. Para isso, elaborámos um Diário de Bordo, que se encontra em Anexo (Anexo III), onde registámos cada momento da elaboração das máscaras de Carnaval, inserida nesta actividade.

No caso das entrevistas efectuadas aos discentes e docentes, estas são constituídas por um leque de questões, onde o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada, de forma a obter esclarecimentos que servirão de base de resposta às questões que colocámos e que foram o ponto de partida da presente dissertação.

Segundo Fortin (2003, p. 261), “o processo das colheitas de dados consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim”, pelo que cabe ao investigador a escolha do melhor método.

Para Quivy & Campenhoudt (2008, p. 163), “esta fase do trabalho de observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação directa ou indirecta”.

Podemos mencionar a existência de alguns métodos de recolha de dados, destacando a entrevista que consiste numa conversa intencional entre duas pessoas. Na investigação qualitativa, a utilizada no nosso estudo, as entrevistas feitas serviram para recolher dados, permitindo à investigadora obter informação acerca da opinião dos entrevistados relativamente às actividades desenvolvidas. Outra forma de recolha de dados é através de fotografias e trabalho de campo, podendo estas serem tiradas em qualquer altura que seja conveniente, dando oportunidade à condução da entrevista e da observação. Destacamos ainda falar as notas de campo, por serem consideradas o processo mais importantes da pesquisa qualitativa, onde o investigador faz uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas, permitindo ao investigador registar ideias, estratégias e reflexões, ou seja, o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê e pensa no decurso da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Fortin (2001, p. 261), “o processo das colheitas de dados consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim”, pelo que cabe ao investigador a escolha do melhor método. Para Quivy & Campenhoudt (2008, p. 163), “esta fase do trabalho de observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação directa ou indirecta”.

2.2 - ANÁLISE DE DADOS

Na opinião de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 185), “os métodos de recolha de dados e os métodos de análise de dados são normalmente complementares” devendo estes, “serem escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho”.

Posteriormente à recolha de dados, em qualquer abordagem qualitativa, há necessidade de se proceder à análise desses dados, ou seja, à sua organização de forma a responder às questões de partida.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p. 195), utiliza-se a análise de conteúdo com o intuito “de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitações, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos”.

No estudo que efectuámos, para entrevistar os alunos, professores e oradores, utilizámos a entrevista com guião, encontrando-se este em anexo a esta dissertação (Anexo I). Este guião foi um auxiliar bastante precioso para a entrevistadora porque permitiu seguir uma ordem sequencial de questões, sempre iguais para os professores e oradores que participaram na “Palestra sobre Áreas Profissionais” e também iguais para todos os alunos que participaram na mesma actividade; as questões foram iguais também para todos os professores que participaram na “Exposição de Máscaras de Carnaval”. Os alunos também responderam todos, de igual forma e às mesmas questões. Estas entrevistas foram gravadas em registo áudio (com prévia autorização por parte dos participantes) e depois transpostas para um registo escrito para que se pudesse efectuar a análise de conteúdo. Não foi estabelecido um limite de tempo para as entrevistas permitindo assim um fluxo natural de informação relativamente a cada questão colocada aos entrevistados.

Na apresentação e análise dos dados incluímos e cruzamos informação proveniente de diversas fontes. Os vários elementos recolhidos foram agrupados segundo o tipo de material (transcrição de entrevistas, reflexão sobre as actividades desenvolvidas, diário de bordo e reflexão sobre os resultados escolares dos alunos). Cada grupo de entrevistas foi lido pormenorizadamente, identificando e sublinhando as frases mais relevantes relativamente a cada categoria. Fizeram-se anotações ao lado com um lápis. Após leituras

sucessivas destacaram-se extractos que se consideraram relevantes para ilustrar e clarificar afirmações efectuadas.

No quadro destas ideias, consideramos que esta fase de definição de categorias de análise foi crucial, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer ilações sobre as mensagens deixadas por cada interveniente, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos.

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas: Leitura integral de cada entrevista e selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática) e identificação das várias categorias, tendo como referência as questões de investigação propostas inicialmente e a que pretendemos dar resposta. Assim, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) O Portefólio e a auto-reflexão.
- 2) O Portefólio e a auto-avaliação do professor.
- 3) O Portefólio e o desenvolvimento profissional.
- 4) Possibilidades /Constrangimentos encontrados na construção do Portefólio.

3 - PORTEFÓLIO

A etapa fundamental do nosso trabalho empírico foi a elaboração de um portefólio pois pretendia-se conhecer e compreender qual o seu papel no desenvolvimento profissional do docente.

3.1 - DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO

Para elaborar o Portefólio decidimos, para uma compreensão mais facilitada, dividi-lo em sete secções, contendo, cada uma delas, um leque de evidências recolhidas ao longo do ano lectivo de 2008/2009. Optámos por incluir, como secções, para além de outras, as dimensões indicadas no artigo 4º, ponto 1, do Decreto-Lei nº 2/2008 relativo à Avaliação de Desempenho Docente e no Decreto-Lei nº 240/2001 relativo ao Perfil de Desempenho Docente.

QUADRO 3 – SECÇÕES E EVIDÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO

Secções	Evidências
1 - Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da docente - Departamento / Grupo Disciplinar / Categoria Profissional / Nível de Ensino - Estabelecimento de Ensino - Serviço Distribuído - Número de Aulas Previstas e Dadas por Turma - Cópia do Registo de Faltas - Objectivos Individuais
2 - Desenvolvimento do Ensino e de Aprendizagem A) Preparação e Organização das Actividades Lectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação Anual - Planificação da Unidade Temática - Registo de Avaliação da Proposta de Trabalho - Reflexão sobre os Resultados Obtidos da Proposta de Trabalho
B) Realização das Actividades Lectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos Realizados pelos Alunos - Reflexão dos Resultados Obtidos - Registos Fotográficos de Trabalhos Realizados, nas Aulas, pelos Alunos
C) Relação Pedagógica com os Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Prestação de Apoio à Aprendizagem dos Alunos <ul style="list-style-type: none"> . Testes Diagnóstico e Formativo facultados aos alunos . Reflexão sobre os Resultados do Teste Diagnóstico - Realização de aprendizagens diferenciadas na sala de aula de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> . Reflexão sobre a Auto-Avaliação e Grelhas de Avaliação - Colaborar com o conselho de turma na definição e implementação de estratégias de remediação para alunos com dificuldades de aprendizagem. - Fichas Informativas e de Auto-Avaliação Facultados aos alunos
D) Processo de Avaliação e Aprendizagem dos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Registo de Avaliação Diagnóstica, de Avaliação Formativa e Grelhas de Cotação

	. Reflexão sobre as Grelhas de Avaliação
3 - Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade	- Actividades no Âmbito do Plano Anual de Actividades . Reflexão sobre as Actividades . Relatório de Actividades - Actividades, com outros grupos disciplinares, no Âmbito do Plano Anual de Actividades
4 - Cargos ou Funções de Natureza Pedagógica	- Cargo de Representante de Disciplina . Relatório Final de Representante de Disciplina
5 - Formação Contínua	- Participação do Workshop . Reflexão sobre a Participação do Workshop - Participação na Acção de Formação . Reflexão sobre a Participação na Acção de Formação
6 - Realização das Actividades Extra-Curriculares	- Exposição de Máscaras de Carnaval . Diário de Bordo - Participação na Festa Final de Ano
7 - Leituras para a Dissertação (Auto-Formação)	- Manual de Investigação em Ciências Sociais - Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais - O Processo de Investigação - Investigação Qualitativa em Educação - Portefólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão - Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro - Desenvolvimento Profissional de Professores
A) Reflexão Final	- Contributo da Construção do Portefólio no Desenvolvimento Profissional da Docente - Ficha de Auto-Avaliação referente aos Objectivos Individuais

Assim, constituíram-se as seguintes Secções: (1) **Introdução**; (2) **Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem** que dividimos em cinco Subsecções sendo estas consideradas como a dimensão mais importante da profissão docente e que

abrange os seguintes itens: (A) Preparação e Organização das Actividades Lectivas, (B) Realização das Actividades Lectivas, (C) Relação Pedagógica com os Alunos, (D) Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos; (3) **Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade**; (4) **Cargos ou Funções de Natureza Pedagógica**; (5) **Formação Contínua**; (6) **Realização das Actividades Extra-Curriculares**; (7) **Leituras para a Dissertação** (Auto-Formação) incluindo a subsecção (A) Reflexão Final.

Na parte da Secção “**Introdução**” do portefólio registámos a nossa Identificação, o Grupo disciplinar, o Departamento, o Nível de Ensino bem como a Categoria Profissional; foi também efectuada uma descrição pormenorizada do Agrupamento de Escola a que a docente pertence, bem como as escolas que pertencem ao mesmo, fazendo referência aos cursos ministrados na Sede de Agrupamento. Foi ainda feita uma pequena caracterização do meio envolvente onde está situado o Agrupamento. Nesta secção está em anexo o horário da componente lectiva e não lectiva da docente, o número de aulas previstas em cada turma e ano de escolaridade, o registo de faltas da docente e ainda os objectivos individuais que a docente se propôs realizar ao longo do ano lectivo.

Relativamente à Secção “**Desenvolvimento do Ensino Aprendizagem**” e na Subsecção (A) “Preparação e Organização das Actividades Lectivas” incluímos as planificações anuais do sétimo, oitavo e nono ano; a planificação da unidade temática a ser observada, constando o plano de aula, a proposta de trabalho para a unidade temática e ainda a reflexão sobre a escolha desta mesma unidade. Nesta subsecção estão os resultados dos trabalhos elaborados pelos alunos, de acordo com a proposta de trabalho efectuada e planificações. Finalmente foi feita uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido pelos discentes tendo como referência a proposta de trabalho, onde estão implícitos os aspectos positivos e negativos das actividades realizadas pelos alunos.

Passando à segunda subsecção, (B) “Realização das Actividades Lectivas”, incluímos os trabalhos realizados pelos alunos de nono ano de escolaridade: a criação de uma empresa, criação de uma embalagem e elaboração de um curriculum vitae. Em cada proposta de trabalho faz-se referência aos resultados obtidos pelos alunos, à reflexão elaborada pela docente e ao registo fotográfico de todos os trabalhos realizados pelos alunos, ao longo do ano lectivo do sétimo, oitavo e nono anos.

Relativamente à terceira subsecção (C) “Relação Pedagógica com os Alunos” foram incluídas várias evidências: a co-relação feita entre os objectivos individuais

elaborados pela docente e a Prestação de Apoio à Aprendizagem dos Alunos, sendo-lhes facultado testes diagnóstico e formativo para identificação das suas dificuldades e ainda a reflexão realizada relativamente aos resultados obtidos nos testes diagnósticos. Ainda dentro deste item, foram realizadas aprendizagens diferenciadas na sala de aula de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos, havendo uma colaboração com o Conselho de Turma na definição e na implementação de estratégias de remediação para os alunos com dificuldades de aprendizagem; foram também facultadas aos alunos fichas informativas e de auto-avaliação e ainda uma reflexão efectuada pela docente sobre os resultados da auto-avaliação dos discentes.

Quanto à quarta subsecção (D) “Processo Avaliação Aprendizagens Alunos” optámos por incluir a Ficha de Registo de Avaliação Diagnóstica e a Ficha de Registo de Avaliação Formativa com a grelha de cotação; a ficha de Auto-Avaliação que os alunos preencheram no final de cada período; a grelha de registo das aulas, efectuando-se uma avaliação qualitativa. Houve uma comparação deste registo ao longo do semestre, uma vez que os alunos de sétimo e oitavo anos são avaliados por semestres, e assim foi possível comparar o primeiro período e parte do segundo (final de semestre) ou comparar parte do segundo período e o terceiro período. Foi ainda incluída a Reflexão efectuada baseada nas Grelhas de Avaliação dos discentes.

No que concerne à terceira Secção “**Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade**” e relativamente às actividades no âmbito do Plano Anual de Actividades, incluímos a “Palestra sobre Áreas Profissionais”, que contém a Reflexão sobre esta actividade e a “Exposição de Trabalhos dos Alunos”, no final do ano lectivo. De referenciar que a actividade promoveu a interdisciplinaridade com outros grupos disciplinares, que passaram pela elaboração e distribuição de cartões alusivos ao “Dia do Não Fumador”. Esta actividade teve como finalidade sensibilizar toda a comunidade escolar no que concerne aos malefícios do tabaco.

Na quarta Secção “**Cargos ou Funções de Natureza Pedagógica**” foi feita uma abordagem ao cargo de Representante de Disciplina, tendo por base o artº 46 do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas. Ainda neste parâmetro foi adicionado o Relatório do Cargo de Representante de Disciplina, elaborada no final do ano lectivo, baseado no desenvolvimento de todas as actividades que o cargo permite.

Relativamente à quinta Secção “**Formação Contínua**” incluímos as duas actividades em que estivemos envolvidos no decorrer do ano lectivo - um Workshop na área de docência e uma Acção de Formação de “Objectos Pedagógicos Multimédia”, incluindo ainda as reflexões sobre estas participações.

Quanto à sexta Secção, “**Realização de Actividades Extra-Curriculares**” incluímos evidências da exposição de Máscaras de Carnaval que efectuámos, fora da componente lectiva dos alunos de sétimo ano, onde estes se mostraram bastante motivados na execução de todo o trabalho desenvolvido ao longo da actividade. Das sessões de trabalho, foi elaborado um Diário de Bordo onde constam registos fotográficos, encontrando-se também o registo que foi publicado no jornal da escola “O Papagaio”, efectuado por uma aluna. Salienta-se que este Diário de Bordo contém notas e transcrições de acordo com o momento em que foram recolhidos, dando particular atenção aos comentários efectuados pelos alunos. Participamos, com os alunos, num sketch na festa final de ano, que foi escrito por uma aluna; participámos ainda nas Marchas Populares de Professores e Funcionários da Escola onde exercemos funções.

As duas actividades desenvolvidas, e às quais se faz referência no portefólio, estão incluídas no Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas a que pertencemos.

A primeira das actividades iniciou-se em Janeiro e foi uma actividade extra-curricular onde participaram alunos de duas turmas do 7º ano de escolaridade. Esta tinha como finalidade a construção de Máscaras de Carnaval. Cada aluno foi convidado a construir a sua máscara que posteriormente expôs. Desta forma, toda a comunidade escolar teve oportunidade de observar o trabalho desenvolvido pelos discentes.

A actividade referida despertou nos alunos grande interesse, criatividade e boa disposição. Os alunos ficaram motivados para continuar com a iniciativa nos próximos anos lectivos.

Relativamente à actividade “Exposição de Máscaras de Carnaval”, iremos caracterizar as duas turmas de 7º ano. Os sujeitos participantes perfazem um total de doze alunos, salientando a participação de três alunos do 7º B e nove alunos do 7º E.

A segunda actividade decorreu em Março e destinava-se a todos os alunos de 9º ano de escolaridade. Inseriu-se no conteúdo programático da disciplina de Educação Tecnológica, - “Curriculum Vitae”. A iniciativa teve como objectivo organizar uma

Palestra sobre “Áreas Profissionais”. A finalidade era elucidar os alunos para uma possível escolha de um curso ou de uma profissão, uma vez que estes se encontram numa fase final de ciclo. Assim, foram convidados vários oradores das mais diversas áreas profissionais, que transmitiam o seu testemunho de todo um percurso profissional e académico.

Esta iniciativa teve grande participação por parte dos alunos uma vez que, depois da exposição oral de cada orador, os discentes tiveram oportunidade de questionar os mesmos sobre algumas dúvidas que lhes surgiram ou algum assunto mais pertinente e que não tinha sido mencionado. A actividade desenvolveu-se num clima de harmonia e interesse quer por parte dos discentes quer por parte dos oradores presentes e professores acompanhantes dos alunos.

Na sétima Secção “**Leituras para a Dissertação**” foram mencionados os livros que foram lidos e consultados para a reflexão e elaboração da dissertação, contribuindo assim para a nossa Auto-Avaliação. Esta Categoria foi dividida numa subsecção destinada à Reflexão Final que inclui uma reflexão escrita sobre o contributo da construção do Portefólio no nosso Desenvolvimento Profissional, sendo inserido também a nossa Ficha de Auto-Avaliação relativamente ao período da avaliação (Anexo IV).

3.2 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS “INFORMANTES”

Começamos então por fazer a caracterização do 7º B, turma composta por 22 alunos. Quatro deles estão a repetir pela segunda vez o sétimo ano. A tabela mostra-nos a distribuição da turma por sexo e idade dos alunos. Predomina o sexo feminino com 12 elementos.

QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 7º B

Idade	11	12	13	14	Total
Raparigas	6	3	1	2	12
Rapazes	3	4	1	2	10
Total	9	7	2	4	22

A turma do **7º B** foi considerada, no 1º Período, com Aproveitamento e Comportamento “Não Satisfatório. No 2º Período o Aproveitamento e Comportamento foram também considerados “Não Satisfatórios”

Relativamente à caracterização do **7º E** esta turma é composta por 20 alunos. Quatro alunos estão a repetir pela segunda vez o sétimo ano. A tabela mostra-nos a distribuição da turma por sexo e idade dos alunos. Predomina o sexo masculino com 11 elementos.

QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 7º E

Idade	11	12	13	14	15	Total
Raparigas	2	2	4	1	0	9
Rapazes	0	4	3	2	2	11
Total	2	6	7	3	2	20

A turma do **7º E** foi considerada, pelo Conselho de Turma, tanto no 1º como no 2º Períodos, com Aproveitamento “Não Satisfatório” e Comportamento “Satisfatório”.

Relativamente às duas turmas de 7º ano e no que concerne ao Aproveitamento no primeiro e segundo períodos, este foi considerado, em simultâneo, “Não Satisfatório”. Salienta-se também o esforço, por parte dos docentes do Conselho de Turma, em aplicar estratégias de remediação para colmatar as dificuldades apresentadas pelos discentes.

Passamos agora à caracterização dos sujeitos “informantes” relativamente à Palestra sobre “Áreas Profissionais” onde estiveram envolvidos os alunos de 9º ano de escolaridade (9º A, 9º B e 9º D).

A turma do **9º A** é composta por 21 alunos, não se encontrando nenhum aluno a repetir o 9º ano de escolaridade. A tabela mostra-nos a distribuição dos alunos por sexo e idade. Predomina o sexo feminino com 16 elementos.

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º A

Idade	13	14	15	16	Total
Raparigas	7	7	1	1	16
Rapazes	2	3	0	0	5
Total	9	10	1	1	21

A turma do **9º A**, no 1º Período foi considerada com Aproveitamento “Não Satisfatório” e Comportamento “Satisfatório”. No 2º Período apresenta um Comportamento “Bom” e um Aproveitamento “Não Satisfatório”.

A turma do **9º B**, é composta por 26 alunos. Nenhum aluno se encontra a repetir o 9º ano de escolaridade. A tabela mostra-nos a distribuição dos alunos da turma por sexo e idade. Predomina o sexo feminino com dezanove elementos.

QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º B

Idade	13	14	15	Total
Raparigas	3	10	6	19
Rapazes	1	5	1	7
Total	4	15	7	26

Quanto à caracterização da turma do **9º B** relativamente ao Comportamento e Aproveitamento, no 1º Período, foram considerados “Não Satisfatório”. No 2º Período manteve-se a mesma classificação de “Não Satisfatório” relativamente aos dois itens.

Relativamente à caracterização do **9º D**, esta turma é composta por 22 alunos. Dois alunos encontram-se a repetir o ano de escolaridade. A tabela mostra-nos a distribuição da turma por sexo e idade dos alunos. Predomina o sexo masculino com catorze elementos.

QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO/IDADE DOS ALUNOS DO 9º D

Idade	13	14	15	16	Total
Raparigas	2	2	3	0	7
Rapazes	3	7	3	1	14
Total	5	9	6	1	21

Relativamente ao Aproveitamento e Comportamento referente ao 1º Período da turma do **9º D**, estes foram considerados “Não Satisfatórios”. No 2º Período o Comportamento foi “Satisfatório” e o Aproveitamento “Não Satisfatório”.

Podemos constatar que as três turmas de 9º ano, relativamente ao Aproveitamento no 1º e 2º Períodos, foi sempre considerado “Não Satisfatório”. Estamos perante turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem. Os docentes de conselho de turma têm implementado estratégias de remediação, de forma a colmatar as lacunas ao nível da aprendizagem.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo envolve a análise e a descrição da construção de um portefólio de forma a compreender como este contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Este estudo desenvolveu-se durante o ano lectivo de 2008/2009 e tem como principal objectivo compreender de que modo a construção de um portefólio pode contribuir para o desenvolvimento profissional da docente, autora desta dissertação.

Assim, tal como foi nosso objectivo, construímos um portefólio com Sete Secções. A maior ênfase maior foi dada à Preparação, Construção e Realização das Actividades Lectivas e Actividades Extra-curriculares incluindo as reflexões produzidas ao longo da sua construção, conforme foi justificado no Capítulo III.

A realização das actividades extra-curriculares, envolveu alunos do 7º ano de escolaridade das turmas B, e E. A actividade inserida no Plano Anual de Actividades envolveu os alunos do 9º ano de escolaridade das turmas A, B e D, de um Agrupamento de Escolas do concelho de Braga.

1 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS CONSOANTE AS CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO

Para dar resposta ao objectivo atrás mencionado colocamos várias questões de investigação que relembramos de seguida:

- De que forma a construção do portefólio promove uma atitude reflexiva?
- De que forma a construção do portefólio pode contribuir para a auto-avaliação do professor?
- De que forma a construção do portefólio contribui para o desenvolvimento profissional do próprio professor?
- Que Possibilidades/Constrangimentos foram encontrados na construção do Portefólio?

Depois do tratamento e análise dos dados definimos as categorias já referenciadas anteriormente:

- 1) O Portefólio e a auto-reflexão.
- 2) O Portefólio e a auto-avaliação do professor.

- 3) O Portefólio e o desenvolvimento profissional.
- 4) Possibilidades e Constrangimentos encontrados na construção do Portefólio.

1.1 - O PORTEFÓLIO E A AUTO-REFLEXÃO

O portefólio é um instrumento que permite uma reflexão sobre o extenso campo das dúvidas que se colocam aos profissionais e que vão do questionamento sobre os fins, os objectivos e consequências de intervenção pessoal, procurando um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re) construção dos próprios saberes. Pode ainda fornecer evidências sobre as acções vivenciadas e reflectidas, sobre constrangimentos, sobre o grau de sucesso/insucesso face ao esperado.

Ao elaborarmos o portefólio fomos reflectindo nas várias etapas de construção do documento, tentando ponderar o que poderia ser modificado, indo de encontro à motivação e sucesso dos alunos. Mas porque reflectimos sobre todo o trabalho desenvolvido em cada uma dessas categorias? Como foi referenciado atrás, na elaboração do portefólio demos maior destaque às seguintes **secções: 2) “Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem”**, salientando a **subsecção A) “Preparação e Organização das Actividades Lectiva”**; **Secção 3) “Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade”**; **Secção 5) “Formação Contínua”**.

Para fazer a análise da primeira secção “Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem” foi feita uma proposta de trabalho aos alunos de 9º ano de escolaridade, onde se propunha que estes efectuassem o seu próprio Curriculum Vitae, para responder a uma proposta de emprego. Este trabalho teve como principal objectivo articular o percurso académico dos alunos com um possível percurso profissional dos mesmos. Pareceu-nos que este objectivo foi conseguido, como é afirmado na nossa Reflexão, onde afirmamos que: “a primeira etapa era de pesquisa, uma vez que os alunos teriam de pesquisar um anúncio de oferta de emprego em qualquer jornal, para assim responderem a esse mesmo anúncio. Os alunos foram informados que poderiam desenvolver todos os elementos que não possuíssem, uniformizando critérios de resposta a esse anúncio”. Foi importante elucidar os alunos acerca do que era um Curriculum Vitae, uma vez que, quaisquer que sejam as suas perspectivas, estes alunos ficam elucidados de como devem elaborar este

documento que serve de relator de todo um percurso escolar ou académico do aluno, permitindo, futuramente, a procura de um emprego.

Foi ainda mencionado na nossa reflexão que “no final desta unidade temática os alunos estão aptos a elaborar um Curriculum Vitae, uma vez que elaboraram o seu próprio Curriculum, respondendo a uma oferta de emprego”. Finalizámos que “é neste contexto de realidade que foi lançado este desafio, lançando aos alunos o repto de se adaptarem às possíveis necessidades do mercado de trabalho, (...), bastante diversificado”, (Reflexão efectuada no Portefólio sobre os resultados obtidos no trabalho do CV).

Houve aspectos positivos na elaboração desta actividade onde referenciamos que os alunos, após esta primeira tentativa de elaboração de um Curriculum Vitae, estão aptos a responder a uma oferta de emprego através deste documento. Outro aspecto a salientar prende-se com o facto dos alunos se adaptarem à realidade e às necessidades do mundo do trabalho, de acordo com as suas Habilitações Académicas.

Através deste trabalho prático reflectimos sobre a forma mais adequada de ir ao encontro do conhecimento e à prática dos alunos, da forma de como se elabora um Curriculum Vitae. Para tal, foi explicado aos alunos, de forma pormenorizada, a maneira correcta de responder a uma oferta de emprego através da elaboração de um Curriculum Vitae, apresentando para isso um PowerPoint com os diversos passos a seguir na sua elaboração. Posteriormente, foi pedido aos discentes que elaborassem o seu próprio documento. Apesar da sensibilização por parte da docente para a importância da elaboração deste documento, alguns deles não efectuaram a tarefa pretendida, tal como foi dito na reflexão: “apesar da tentativa de motivação da professora para com o desenvolvimento de todo um trabalho para com os seus alunos, e tentando mostrar o quanto era importante a aprendizagem da elaboração de um curriculum, a docente não conseguiu passar esta informação a todos os seus alunos, uma vez que nas turmas leccionadas alguns alunos não apresentaram o trabalho referente à proposta de trabalho pretendida”.

No final da actividade questionámo-nos o que correu mal no trabalho solicitado. Alguns alunos não apresentaram a proposta de trabalho solicitada nem mesmo a pesquisa do anúncio. Verificámos como aspectos negativos que alguns alunos eram pouco motivados, qualquer que fosse a tarefa solicitada. O que faltou para motivar os alunos na

elaboração de um documento tão importante para o futuro destes? Será que a professora não fez passar a informação correcta? Não conseguimos saber porquê. Houve ainda uma segunda proposta por parte da professora, tentando promover a inter-ajuda, onde a correcção do exercício pretendido foi feito por escrito, dando, oportunidade aos alunos que não efectuaram o trabalho, de ficarem com o registo do trabalho dos colegas de turma.

Ainda dentro da temática do Desenvolvimento Profissional efectuámos a nossa auto-reflexão sobre a actividade desenvolvida com os alunos acerca da Palestra “Áreas Profissionais e Profissões”, indo de encontro à temática da elaboração do Currículo Vitae. Entendemos que seria uma oportunidade para os alunos terem um contacto directo com profissionais em exercício. Estes profissionais demonstrariam a importância de uma profissão e de que forma a execução de um currículo seria também importante na concretização deste objectivo.

Outra finalidade desta palestra era elucidar os alunos para a importância do prosseguimento de estudos, bem como sensibilizá-los para uma possível escolha de uma profissão. Na nossa reflexão frisamos que “após a explicação por parte dos oradores, os alunos tiveram ainda oportunidade de questionar os presentes sobre alguma questão mais pertinente e que os discentes gostariam que lhes fosse explicada”. Perante tal possibilidade e, “atendendo à atenção demonstrada pelos alunos por cada intervenção dos oradores, podemos concluir que esta palestra foi uma mais-valia para todos (...)”.

Consideramos que este tipo de actividade foi de encontro às expectativas dos alunos pois na entrevista elaborada aos discentes sobre a palestra, o aluno nº 5 é peremptório em afirmar que “quanto mais actividades melhor, mais motivados ficamos para a disciplina”; o aluno 7 frisa mesmo que “há professores que não fazem nada, é só chegar à aula e dar matéria, os professores devem preocupar-se com os alunos”.

De que modo, ao elaborarmos o nosso portefólio efectuámos a nossa auto-reflexão sobre todo este processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Para dar resposta à questão colocada podemos esclarecer que os alunos demonstram mais interesse e empenho nas actividades extracurriculares desenvolvidas do que no desempenho das actividades lectivas, independentemente de estas terem uma aplicação prática. O orador nº 5 também partilha da mesma opinião quando foi entrevistado sobre a palestra, mencionando que “qualquer actividade, (...) e se tem alguma relação com a disciplina, é sempre um veículo de motivação para eles ganharem outro interesse e aprenderem mais. (...). As disciplinas

são dadas de uma forma muito teórica, ora tudo o que seja envolver os alunos em actividades com o exterior, (...) pode favorecê-los na forma de aprenderem com mais facilidade os conhecimentos teóricos que são dados nas aulas”. Partilha desta opinião o orador nº 7 quando afirma que “todas as actividades contribuem para o processo ensino aprendizagem dos alunos”, logo partilhando com os alunos actividades que os levem a compreender melhor a matéria sobre a qual recai essa actividade, será sempre considerada um veículo motivador para a sua aprendizagem.

A construção do portefólio efectuada pelos docentes, enquanto instrumento de reflexão, permite responder de que forma se deverá desenvolver a actividade docente, indo de encontro às expectativas dos alunos. Por isso, afirmamos que a construção do portefólio é considerada um veículo que permite diagnosticar dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem dos discentes, servindo este para o professor auto-avaliar o seu desempenho como profissional da educação.

Desta forma, fizemos a nossa auto-reflexão nas avaliações dos discentes das turmas de 7º, 8º e 9º anos. Quanto ao 7º e 8º anos os momentos de avaliação dos alunos são feitos no final de cada semestre, a meio do ano e no final do ano lectivo. Assim, as turmas de 7º ano apresentam resultados bastante satisfatórios, onde nos pronunciámos na nossa reflexão que: “relativamente às turmas de 7º Ano constatámos que os resultados obtidos são mais ou menos uniformes nas três turmas, acentuando-se alguma discrepância nos resultados da turma do 7º B, sendo estes alunos mais heterogéneos”.

Relativamente às turmas de 8º ano consideramos que os resultados de uma turma são mais homogéneos, “considerando-se esta como uma turma de alunos com mais facilidade de aquisição de conhecimentos e execução de trabalhos”.

Sobre os resultados da avaliação dos alunos de 9º ano fizemos novamente a nossa reflexão, verificámos que “relativamente às três turmas de 9º ano os resultados relativos ao 1º Período foram um pouco baixos, registando um nível considerável de níveis inferiores a três. Estes resultados ficaram a dever-se à não conclusão dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do período, ao pouco interesse manifestado pela sua conclusão e também à dificuldade em apreender as técnicas de execução do trabalho”. Os resultados melhoraram nos restantes períodos onde: “os resultados dos alunos foram progredindo sempre mais. Este progresso deveu-se ao interesse e empenho demonstrados na execução e conclusão dos mesmos”. Podemos concluir que os alunos estiveram mais motivados para os trabalhos

propostos nos dois últimos períodos, uma vez que estes se fundamentavam em técnicas diferentes.

Acerca da auto-reflexão sobre os resultados apresentados pelos discentes de 9º ano e para que estes se sentissem mais motivados para a aprendizagem dos conteúdos programáticos a leccionar, foi feito um acompanhamento mais personalizado aos alunos, utilizando algumas estratégias para tentar melhorar os resultados. Deste modo, “aos alunos que apresentam níveis inferiores a três, ao longo dos períodos e nas respectivas turmas, tentei dar um apoio mais individualizado, executando várias vezes os aspectos em que os alunos evidenciavam mais dificuldades, permanecendo junto deles para verificar a progressão de conhecimentos e até mesmo insistindo para que estes as superassem, motivando-os também para a concretização dos seus trabalhos”.

Em síntese, podemos afirmar, tal como Sanches (2008), que a construção do Portefólio é uma excelente oportunidade para descrever o processo de ensino-aprendizagem, identificando os pontos fortes e as áreas que necessitamos melhorar, como referimos no Capítulo II.

1.2 - O PORTEFÓLIO E A AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

O portefólio é um documento que permite, ao seu autor, fazer a sua própria auto-avaliação de todos os momentos desenvolvidos ao longo do tempo em que é construído. Ao nos basearmos na elaboração do nosso portefólio e tendo como base de referência a sessão 3) “Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade”, foi feita, no portefólio elaborado, uma auto-avaliação sobre as actividades desenvolvidas no âmbito do Plano Anual de Actividades.

Uma das actividades agendadas no Plano Anual de Actividades foi a Palestra sobre “Áreas Profissionais” destinada a alunos de 9º ano, tendo como objectivos “Elucidar os alunos para a importância do prosseguimento de estudos” e “Sensibilizar os alunos para a escolha de uma profissão”. Feita uma auto-avaliação sobre a actividade desenvolvida, que movimentou um número considerável de alunos, oradores e professores, esta foi, sem dúvida, uma mais-valia para os alunos. Na reflexão que elaborámos ficou evidente que “atendendo à atenção demonstrada pelos alunos por cada intervenção dos oradores, poder-

se-á concluir que esta palestra foi uma mais-valia para todos pois, aprendemos sempre com a vivência de cada um”.

Depois de termos escutado os oradores, alunos e professores em entrevistas, foi feita uma auto-avaliação sobre esta actividade e de que forma ela promoveu um envolvimento com todos os elementos da comunidade escolar. O orador nº 5, na sua entrevista menciona que “qualquer destas actividades é uma mais-valia onde o professor pode explicar matéria (...), fazer com que os alunos se interessem por determinados aspectos que não é possível focar numa aula demasiado teórica. (...). Permite assim abrir horizontes”. Fazendo a auto-avaliação à resposta do orador 7, este menciona que “todos os contributos que possam ser dados no terreno contribuem e melhoram as condições específicas de ensinar dos docentes”.

Foi o que aconteceu depois da actividade “Máscaras de Carnaval” que coordenamos. No fim houve lugar a uma auto-reflexão sobre a mesma onde nos auto-avaliámos, no nosso Diário de Bordo: “(...) depois de todo o trabalho desenvolvido era notório o ar de satisfação dos alunos ao verificarem que com empenho e dedicação se podem fazer coisas diferentes”. Este trabalho de auto-avaliação foi ainda vivenciado no nosso Diário de Bordo aquando do levantamento do inquérito elaborado aos alunos acerca da actividade, onde “(...) depois de ouvidos os discentes participantes através de inquérito, estes consideraram que foi um actividade “engraçada” e “divertida”, onde todos gostaram de participar, atribuindo-lhe uma classificação de nível 4 (nível de 1 a 5)”.

Ainda dentro da secção 3) “Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade”, no final do ano lectivo foi elaborada uma exposição de todos os trabalhos resultantes das actividades desenvolvidas pelos alunos durante o ano lectivo. Esta exposição esteve aberta a toda a comunidade, quer seja escolar ou não, dando a possibilidade aos pais e encarregados de educação de tomarem conhecimento dos trabalhos desenvolvidos, nas aulas, pelos seus educandos. A auto-avaliação feita sobre esta actividade vem mencionada no respectivo relatório da actividade onde se vinca que “os resultados foram positivos tendo em conta o número de visitantes e a opinião dos mesmos em relação à exposição”.

Em síntese, constatamos com Sá-Chaves, (2005, p. 31), que o portefólio “não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências,

motivações e necessidades como contribui para a sua auto-avaliação e o seu conhecimento”.

O portefólio facilita aos professores a oportunidade de documentar experiências, pensamentos, acções e, conseqüentemente, aprender aspectos relacionados com o ensino, articulando melhor o conhecimento do seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, e segundo Silva (2006), “construir os seus próprios portefólios poderá ajudá-los a desenvolver capacidades de avaliação do seu próprio trabalho e a visualizar a aprendizagem que se efectuou durante um determinado período”.

Ainda referenciando os estudos sobre portefólios, apresentados no capítulo II - O Portefólio enquanto Instrumento de Avaliação, citamos o estudo que nos remete para a construção do portefólio e em como este pode promover a auto-avaliação do professor. A autora de um destes estudos, Ana Paula Alves, (p. 83) considera que “o objectivo do programa portefólio insere-se num contexto de mudança das práticas pedagógicas (...) relativamente à avaliação das aprendizagens (...). Com esta mudança pretende-se diversificar os momentos de avaliação, introduzindo o portefólio como instrumento de avaliação”. Desta forma, o professor está atento à sua própria auto-avaliação detectando de que forma poderão existir outras formas de aprendizagem e de avaliação, quer dos alunos ou até mesmo dos próprios professores.

Quando se mencionam formas de avaliação quer dos alunos ou dos professores, realçamos a auto-avaliação efectuada pela docente, elaborada no final do ano lectivo de 2008/2009. Relativamente ao Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, mais concretamente na Preparação e Organização das Actividades Lectivas, foi mencionado que “todo o processo de ensino aprendizagem foi orientado a partir das competências essenciais, da planificação anual e definição dos critérios específicos de avaliação”. Tivemos “necessidade de algum tempo para conhecer os alunos, detectar dificuldades e seleccionar as metodologias e estratégias mais adequadas a cada situação, respeitando o ritmo de trabalho dos alunos. (...). Os métodos de trabalho (...) foram seleccionados de acordo com o perfil de cada turma (...), tendo em conta as suas características individuais de aprendizagem, de modo a aumentar o seu interesse e o seu aproveitamento”. Foi prioridade “ter sempre uma atitude dinâmica, procurando explorar ao máximo as potencialidades dos alunos, motivando e estimulando a aprendizagem de cada um”.

Ao ser construído o portefólio, servindo este como um instrumento de auto-avaliação docente e ao mencionar a secção 3) Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade, esta participação serviu como uma auto-avaliação aos momentos em que nos envolvemos em projectos e actividades previstos no Agrupamento de Escolas. Assim, é muito enriquecedor para os alunos, professores e comunidade educativa toda esta envolvimento de actividades, pois permitem “envolver” toda a comunidade em matérias práticas, trazendo sempre algo de positivo, alargando conhecimentos do que seria uma matéria teórica mais “cansativa”.

Relativamente à Participação no Agrupamento e Relação com a Comunidade as partes positivas que ocorreram na construção e desenvolvimento do portefólio contribuíram para melhorar a gestão intermédia da escola.

1.3 - O PORTEFÓLIO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao efectuar a construção do portefólio consideramos que a sua elaboração contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, enriquecendo o nosso conhecimento ao nível do desenrolar das suas actividades lectivas e extra curriculares. Assim, corroboramos com Day (2001, p. 20-21), ao considerarmos que os objectos do desenvolvimento profissional “envolvem todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola (...)”.

A afirmação de que a construção do portefólio contribui para o desenvolvimento profissional, está manifestada na entrevista efectuada aos professores, aquando da actividade extra-curricular das “Máscaras de Carnaval”. O entrevistado nº 1 menciona que “este tipo de actividade enriquece sempre o rendimento escolar dos alunos pois transmite conhecimentos de fazer, de aprender a fazer; é óptimo para melhorar o desempenho dos alunos”. Se ponderarmos de que forma esta actividade motivou os alunos, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, esta questão foi respondida ao elaborar a entrevista ao aluno nº 11, este referiu que “a forma de participar nesta actividade motivou-me muito mais”. Assim, detemos que tudo o que contribui para o desenvolvimento do conhecimento do aluno enriquece o professor profissionalmente.

Se o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspecto marcante da profissão docente, a sua finalidade é tornar os professores mais aptos a conduzir o ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno. Foi nesta expectativa que realizamos a actividade extra-curricular das “Máscaras de Carnaval”, tentando ir de encontro à satisfação e interesse dos alunos que participaram numa actividade nunca antes executada. Sobre este pensamento o entrevistado nº 3 realça que “todas estas actividades só podem ajudar a motivar os alunos e a gostar de estar no meio escolar”. Continua ainda o mesmo entrevistado que “este tipo de actividades é o que nos faz pensar, todos os dias, no nosso papel enquanto docentes da área”.

Reforçando a ideia atrás citada do entrevistado nº 3 sobre a actividade das Máscaras, percebemos esse conceito através das expressões utilizadas, aquando da realização do nosso Diário de Bordo. Podemos constatar a satisfação dos alunos pela actividade desenvolvida, uma vez que “os alunos estavam atentos à explicação da professora (...)”. Estes estavam muito empenhados em efectuar a sua máscara, mostrando uma satisfação imensa. Quando foi pedido para começarem a arrumar o material (...), alguns exclamaram: “Já! Não podemos ficar mais um pouco? (...)”.

Ao ponderarmos se o desenvolvimento profissional dos professores é algo que vá de encontro ao interesse dos alunos de forma a motivá-los, então conseguimos identificar esse nosso desenvolvimento profissional através do processo de construção de Máscaras de Carnaval. Houve necessidade de reflectir, de pesquisar, de aprofundar conhecimentos, pelo que ficámos mais enriquecidos profissionalmente, uma vez que, com a pesquisa efectuada, aprendemos mais sobre a execução das máscaras e também com o trabalho desenvolvido pelos alunos. Foi notório o gosto e interesse demonstrados pela actividade. O interesse foi manifesto nas explicações dadas no Diário de Bordo, quando foi pedido aos alunos que tinham de decorar a sua máscara. “ (...) Agitação dentro da sala, (...)”. “Professora posso colocar aqui este material?” (...) “Professora como vou tapar o olho do meu pirata?” Perguntava um aluno que estava a elaborar uma máscara de pirata. Quando os alunos terminaram a actividade o sentimento de satisfação era evidente e isso foi notório quando uma aluna expressava um orgulho enorme nas suas máscaras: “Professora podíamos fazer mais actividades deste género? É muito fixe, gosto imenso destas coisas (...) aprendo a fazer muitas coisas!”

De que forma é que a construção do portefólio contribui para o desenvolvimento profissional do docente? Ao ser construído, este deve ser (re)elaborado em cada acção ou situação de forma a recolher, em tempo útil, vivências que facilitem uma diversificação de opiniões, permitindo tomadas de decisão. Relativamente ao portefólio e ao desenvolvimento profissional, podemos salientar que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo de aprendizagem ao longo da vida do professor, em que este procura descrever as mudanças que ocorrem no comportamento activo e profissional do professor.

No sentido de se valorizar profissionalmente e uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem ao longo da carreira enquanto profissional da educação, tivemos necessidade de aprofundar conhecimentos na nossa área, investindo na Formação Contínua. Desta forma podemos usufruir de todo um conhecimento actualizado e específico, indo de encontro às necessidades sentidas como profissionais e também tentando dar resposta às novas vivências dos alunos, mantendo-nos sempre actualizadas profissionalmente.

No sentido de desenvolver esforços de forma a melhorar a utilização de conhecimentos como estratégia de investigação, de análise e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação frequentámos um Workshop de “Artes Decorativas”. Sendo a nossa área profissional eminentemente prática, considerámos vantajosa esta nova vertente de conhecimentos. Na reflexão efectuada sobre esta formação mencionamos que: “a minha vontade de participar tinha a ver com um maior conhecimento de aprendizagem de artes decorativas, considerando que poderia contribuir para o meu desenvolvimento profissional”. É importante que os professores continuem a requalificar-se, emergindo de uma necessidade de se formarem, actualizarem e reconstruírem saberes de modo a que sejam capazes de se ajustar às novas realidades e interesses dos alunos.

Com o mundo das tecnologias de informação sempre em constante actualização, o professor deve reflectir sobre essas mudanças e actualizações para que, desta forma, se mantenha sempre actualizado em contexto educativo. O docente deve fazer face aos novos desenvolvimentos, assumindo estratégias de aprendizagem, indo de encontro ao constante desenvolvimento tecnológico, uma vez que o modelo tradicional já não consegue dar resposta às constantes inovações. Assim, mediante esta perspectiva frequentámos mais uma acção de formação de “Produção de Objectos Pedagógicos Multimédia”, pretendendo

aprofundar, complementar e actualizar conhecimentos numa perspectiva de formação ao longo da vida sobre a utilização de determinados Softwares aplicáveis ao exercício das funções docentes. Assim, “esta acção foi bastante útil e enriquecedora (...) ao aprender a trabalhar com Softwares específicos, (...) permitindo apreender como se utilizam estes programas no contexto das disciplinas, e assim utilizá-los com os alunos”.

Fazendo ainda um certo paralelismo com as Acções de Formação efectuadas e a Auto-Formação que foi efectuada aquando da parte Curricular do Mestrado em “Administração e Planificação da Educação”, salientamos a grande necessidade de adquirir conhecimentos que fossem de encontro às nossas expectativas, tentando dar respostas a questões pouco claras com que nos debatíamos, servindo este como um “alimento” que nos enriquece profissionalmente, concentrando esforços no desenvolvimento profissional.

Consideramos, assim, que a construção de um portefólio é um método privilegiado de construção de itens relacionados com as práticas pedagógicas, onde toda a postura e procedimentos específicos ajudam o professor na aquisição de competências reflexivas necessárias à resolução de dificuldades sentidas no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens dos alunos.

É obvio que tudo o que possamos complementar e acrescentar ao portefólio, no sentido de dar maior ênfase ao desenvolvimento profissional, passa sempre pela aquisição e progressão de conhecimentos capazes de nos fazerem “crescer” profissionalmente, uma vez que a nossa profissão é uma constante actualização desses mesmos conhecimentos.

Toda esta reflexão, trabalho prático e leituras efectuadas serviram para a elaboração desta dissertação, destacando-se alguns livros pelo contributo prestado, e a forma como contribuíram para a auto-reflexão sobre os Portefólios e o Desenvolvimento Profissional de Professores para darmos o devido relevo ao Portefólio no processo de ensino aprendizagem. Todas as leituras contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional. Considerando-nos mais “ricos” em conhecimentos. A base deste crescimento foi sem dúvida a construção do nosso portefólio. O portefólio pode considerar-se uma ferramenta de trabalhos que, através das estratégias de investigação-acção, procura evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimentos.

Podemos considerar que o uso da estratégia de portefólio reflexivo contribui para a consciencialização e (re)construção do desenvolvimento pessoal e profissional. São, segundo Silva (2006),

“pressupostos desta estratégia, o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e o reconhecimento da individualidade, pessoalidade e singularidade de cada sujeito que “aprende a aprender” consigo e com os outros, que aprende dia após dia a questionar-se e a questionar e que aprende a desenvolver a sua autonomia num processo de supervisão contínua, dialogada e partilhada”.

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional compreende as mudanças que os professores sentem ao longo da carreira quanto às práticas, às atitudes, expectativas e preocupações, à realização profissional e ainda às perspectivas da sua carreira (Forte 2005).

Assim, corroboramos com o esclarecimento acima mencionado pelo autor em referência, considerando que o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspecto marcante da profissão docente. A sua finalidade é tornar os professores mais aptos a conduzir o ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas - realizando-se pessoal e profissionalmente.

Dos estudos efectuados sobre a construção do portefólio, Gomes (p. 74) um dos autores coligidos para este estudo afirma que “a criação de portefólios é reconhecida por muitos professores (...) como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores”.

Dos estudos consultados para a elaboração desta dissertação acerca do desenvolvimento profissional, tal como referimos no Capítulo I - O Desenvolvimento Profissional dos Professores, encontramos um que investiga o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática e tem por objectivo identificar e analisar práticas promotoras de desenvolvimento profissional em diferentes espaços formativos.

Salientam os autores do estudo (Passo et. al., 2006), que os “professores desenvolvem-se profissionalmente quando aprendem colectivamente, em comunidades colaborativas ou redes, construindo conhecimento local e significativo”. Este estudo também evidenciou que não são apenas as práticas colectivas que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. É necessário que o professor efectue tentativas de

modo a criar situações que o façam reflectir a adquirir novos saberes. Essas situações “podem ocorrer dentro da própria instituição, num contexto de formação - um curso de graduação ou especialização, uma oficina pedagógica, a sala de aula - ou fora dela - em projectos de formação continuada, em projectos de inovação curricular”. (Passos et. al., p. 38).

Um outro estudo analisado, este efectuado por autores portugueses (Herdeiro & Silva, 2008) que se centra nas Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo estes autores, Herdeiro & Silva, (p. 40), “o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem, naturais, planeadas e conscientes, realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula”.

Ainda no mesmo estudo os autores, Herdeiro & Silva, (p. 40), acrescentam que “a implementação de práticas reflexivas e críticas coexiste com o desenvolvimento profissional do agente educativo, quando adverte que o processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática lectiva, leva à consciencialização e à análise desta, com adaptações ajustadas à aprendizagem dos alunos”.

1.4 - POSSIBILIDADES/CONSTRANGIMENTOS ENCONTRADOS NA CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO

No dizer de Silva (2006),

“reconhecendo-se que a ecologia e os contextos de vida de cada formando constituem um poderoso factor explicativo e facilitador da compreensão integrada e contextualizada dos problemas, a construção do portefólio permite consciencializar os seus “saberes” e reflectir sobre os “não-saberes”, abrindo caminho ao desenvolvimento pessoal e profissional”.

O processo do portefólio reflexivo estrutura-se e desenvolve-se ao “ritmo da vida”, que tantas vezes justifica e condiciona o “aprender a aprender”.

Relativamente à categoria, **Possibilidades** encontradas na construção do portefólio que se desenvolveu ao longo do ano lectivo de 2008/2009, salientamos que tivemos a possibilidade de reflectir sobre as actividades lectivas, as actividades extra-curriculares, a relação com a comunidade educativa e o processo de avaliação dos alunos. Cada um destes temas serviu para se efectuar uma reflexão pormenorizada sobre a prática pedagógica e também sobre o desenvolvimento profissional.

Tomámos consciência dos pontos fortes e pontos a melhorar. Sobre estes tentámos definir planos de acção de forma a sermos melhor sucedidos na sua utilização. Assim, o portefólio construído foi baseado numa construção promotora de atitudes reflexivas indo de encontro ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, enriquecendo-nos sempre mais e contribuindo para o nosso desenvolvimento profissional.

No que respeita aos **Constrangimentos** encontrados na construção do Portefólio, podemos afirmar que estes foram significativos e essencialmente relacionados ao factor tempo - os registos neste documento devem ser efectuados sistematicamente, mostrando a evolução de todo o trabalho elaborado pela docente. Assim, verificaram-se constrangimentos ao nível do factor tempo, nomeadamente com todo o trabalho desenvolvido na escola: preparação exigida na elaboração de todo o material indispensável às actividades lectivas. A construção do portefólio foi um processo moroso que se realizou ao longo do ano lectivo, exigindo observação rigorosa e comentários às actividades desenvolvidas, salientando-se ainda que o portefólio é sempre um documento inacabado.

Relativamente ao trabalho desenvolvido na escola, a construção do portefólio foi condicionada pela realização de reuniões de conselhos de turma, de departamento, de grupo disciplinar e a preparação das reuniões de avaliação, que condicionam o tempo disponível para a execução e elaboração do portefólio. Todos estes factores foram apontados aquando a elaboração dos Objectivos Individuais entregues pela docente, relativamente à “Prestação de Apoio à Aprendizagem dos Alunos Incluindo Aqueles com Dificuldades de Aprendizagem” bem como na “Participação das Estruturas de Orientação Educativa e Órgãos de Gestão do Agrupamento”, uma vez que assumíamos o cargo de “Representante de Disciplina”.

Podemos acrescentar outra condicionante no que se refere ao tempo passado na escola, além das actividades lectivas, as actividades de Enriquecimento Curricular que nos sujeitam a estar na escola mais algumas horas, substituindo colegas que estão ausentes. Estas actividades acrescem às horas da nossa componente lectiva, impedindo-nos de efectuar actividades extra-curriculares com os nossos alunos e em simultâneo condicionam a organização do portefólio em tempo útil.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Finalizando o nosso trabalho, interessa agora fazer uma retrospectiva do que nos propusemos efectuar no início do mesmo. O objectivo essencial do trabalho de investigação consistia em saber de que forma a Utilização do Portefólio poderia contribuir para o Desenvolvimento Profissional do Professor.

Realçamos com satisfação que o trabalho de investigação realizado foram utilizadas ferramentas de investigação que nos permitiram adquirir competências em termos de gestão intermédia no que respeita à avaliação de desempenho docente. Desta forma, e relativamente à metodologia e à organização da investigação estas apresentam elementos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a credibilidade no processo de recolha de dados.

Nesta dissertação foi utilizada a metodologia qualitativa, permitindo descrever toda a investigação efectuada, de forma a garantir credibilidade do processo de recolha e análise de dados, possibilitando, desta forma, obter respostas às questões de investigação.

Diferenciamos a construção do portefólio como uma abordagem privilegiada de construção de itens relacionados com as práticas pedagógicas, onde toda a postura e procedimentos específicos ajudam o professor a adquirir as competências reflexivas necessárias à resolução de dificuldade sentidas no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens dos seus alunos. Além disso, é um documento reflexivo que nos permite melhorar pontos fracos, permitindo um enriquecimento cada vez maior do nosso percurso profissional.

Ainda neste contexto, cumpre agora expor, de uma forma mais sucinta, e tendo por base o objectivo geral desta dissertação a saber: Conhecer e Compreender qual o papel dos Portefólios no Desenvolvimento Profissional do Professor e de que forma as questões de investigação contribuíram para este objectivo. A construção do portefólio constitui uma permanente auto-reflexão acerca do procedimento da aprendizagem dos alunos e das actividades extra-curriculares, sendo este considerado como um instrumento mediador de um saber, indo de encontro às necessidades e expectativas dos alunos. Desta forma, somos peremptórios em afirmar que a construção do portefólio diagnosticou as dificuldades

encontradas no processo ensino-aprendizagem dos discentes, servindo para nos auto-avaliarmos no nosso desempenho.

Relativamente à construção do portefólio e à auto-avaliação do professor este é um reconhecimento profissional do docente da sua prática lectiva, permitindo documentar experiências, pensamentos e acções de forma a “aprender” aspectos relacionados com o ensino, tentando melhorar a sua prática lectiva e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

No que concerne à construção do portefólio, contribuindo este para o desenvolvimento profissional da docente, consideramos que enriquece o desenvolvimento profissional de um docente não somente ao nível de formação mas também ao nível das relações interpessoais com os alunos e com a comunidade educativa. Consideramos que a construção do portefólio nos evidenciou, de uma forma mais abrangente, todo um conhecimento que nos permitiu um processo de aprendizagem ao longo de um percurso escolar, permanecendo um processo de mudanças que ocorreram e continuarão a ocorrer, uma vez que o portefólio é um documento inacabado. A sua construção permite sempre uma maior reflexão e contribui para um conhecimento mais abrangente de forma a desenvolver-nos, cada vez mais, profissionalmente.

Sentimos ao elaborar o portefólio, apesar de o considerarmos ainda inacabado que contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que este desenvolvimento é um aspecto marcante ao longo de toda a carreira docente, sendo o portefólio uma ferramenta de trabalho que através de investigação procura evidenciar a natureza reflexiva do docente.

Este estudo aponta para a necessidade de uma profunda reflexão sobre o desenvolvimento profissional, constatando que a formação inicial não é “suficiente” e nem um ponto de partida para todo um conhecimento ao longo da carreira docente. Tem de existir uma reflexão sobre o conhecimento inicial chegando-se à conclusão que tem que existir algo de mais concreto, no âmbito da formação, tentando dar resposta ao conteúdo do meio envolvente em que o docente se insere.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A ideia de elaborar um portefólio estruturando-o em secções, realçando em cada uma delas todo um percurso de actividades ao longo do ano lectivo de 2008/2009, surgiu como uma fonte de reflexão sobre a actividade por nós desenvolvida, relativamente ao percurso escolar com os alunos, e ao mesmo tempo com a comunidade educativa.

Toda esta reflexão de estruturas subjacentes no portefólio constituiu algumas dificuldades na sua elaboração, uma vez que foi necessário toda uma pesquisa de elementos, quer ao nível da Preparação, Organização e Realização das Actividades Lectivas, quer ao nível do Processo de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos, quer ao nível das Actividades Curriculares e Extra-Curriculares.

Desta forma sentimos algumas dificuldades na concretização da actividade extra-curricular, “Máscaras de Carnaval”, uma vez que, nem sempre existia um espaço disponível para a realização da actividade, havendo necessidade de nos cingirmos a espaços não muito adequados para o desenvolvimento da mesma. Esta dificuldade era superada pela disposição e vontade de aprender dos alunos, mostrando sempre muita criatividade na elaboração da sua máscara.

Relativamente à actividade curricular, “Palestra sobre Áreas Profissionais” sentimos muitas dificuldades na preparação da mesma. Era necessário agendar uma data que fosse comum a todos os oradores. O contacto com os mesmos e a espera da sua resposta, que em muitos casos não chegou a acontecer, a “suspensão” de aulas para permitir aos alunos de 9º ano a presença na Palestra, o espaço adequado para a realização deste acontecimento, os professores acompanhantes, uma vez que a Palestra decorria num local fora da escola, foram algumas das dificuldades sentidas mas que foram superadas atendendo à persistência da docente na realização da actividade.

Foram necessárias várias horas de trabalho e ponderar as decisões a tomar mas o trabalho resultou numa mais-valia para os alunos, pois era um assunto de interesse geral para o futuro dos discentes.

Uma outra limitação na elaboração desta dissertação foi o factor tempo uma vez que estávamos a fazer duas coisas em simultâneo: a nossa actividade lectiva e a dissertação de mestrado. Não foi possível pedir licença sabática para nos dedicarmos exclusivamente à construção desta dissertação. Assim, em algumas situações foi difícil conciliar a actividade

docente com exigências e profundidades devidas a uma dissertação de mestrado. A tarefa foi difícil mas conseguimos com sacrifício pessoal realizá-la. O mesmo aconteceu relativamente à construção do nosso portefólio, sendo o factor tempo um “inimigo” da construção sistemática do mesmo, o qual não permitia que fosse efectuada uma reflexão sistemática e profundo de todo um conjunto de elementos que entendíamos que deveria ser colocados no mesmo.

Recomendações e Sugestões para futuros estudos

Apresentar as conclusões do estudo não significa que o processo de investigação e construção de um portefólio tenha tido um *terminus*. Mais do que um ponto de chegada, a finalização da investigação deve ser vista também como um ponto de partida. Um ponto de partida para mais e profundas interrogações e pesquisas que gostaríamos de continuar a realizar.

Assim, sugere-se para futuras investigações um estudo mais aprofundado sobre de que forma a construção de um portefólio impulsiona

- a auto-reflexão;
- a auto-avaliação;
- o desenvolvimento profissional dos docentes.

Sugere-se também a realização de estudos comparativos no sentido de perceber que vantagens apresentam a construção de um portefólio para efeitos de avaliação de desempenho, limitado a um período de avaliação de dois anos, e de que forma a construção de um portefólio, nessas condições, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Alves, A. P. (18 de Julho de 2007). *E-portfólio: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação - Tecnologia Educativa . Coruña, Espanha.[Consultado em Janeiro de 2010]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Alves, A. P. (2007). *E-Portfólios: Um Estudo de Caso no Ensino da Matemática*. Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación . Coruña, Espanha: Universidade da Coruña. [Consultado em Março de 2010]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Barrett, H. (2001). *The Electronic Portfolio Development Process*. [Consultado em 10 de Outubro de 2009]. Disponível em <http://electronicportfolios.com/portfolios/aahe2000.html>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1981). *Avaliação de desempenho no modelo de gestão por competências: uma experiência de utilização*. [Consultado em Maio de 2009]. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.
- Costa, A. P. (28 de Outubro de 2004). *Avaliação: Como Avaliar e Aprender a (Competências) e o e o Aprender que (Conteúdos)?* [Consultado em Maio de 2009]. Disponível em: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliao.pdf.
- Coutinho, C. (Fevereiro de 2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia.. Educativa em Portugal (1985-2000)*. [Consultado em Março de 2009]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C. M., & Oliveira, L. R. (2009). *O E-Portfólio no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contributos para a Mudança de Paradigma de Avaliação e para o Desenvolvimento da Literacia Informática*. [Consultado em Fevereiro de 2010]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Dias, C. M., Oliveira, L. R., & Alves, M. P. (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Experiências de Construção de Portfólios Reflexivos*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de

- Psicopedagogias . Braga, Portugal: Universidade do Minho. [Consultado em Fevereiro de 2010]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes - Guia Prático para a Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Folle, A. (Outubro de 2008). www.uminho.pt. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Forte, A. M. (Julho de 2005). *Formação Contínua: Contributos para o Desenvolvimento Profissional e para a (re)construção da(s) Identidade(s) dos Professores do 1.º CEB. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular* . Braga, Braga, Portugal: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Gomes, M. J. (2006). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. [Consultado em Janeiro de 2009]. Disponível em <http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt>.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação à Distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho. [Consultado em Março de 2009]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Gomes, M. J. (Fevereiro de 2006). *moodle-ML-Recursos-Portefólios*. [Consultado em Março de 2009]. Disponível em de <http://moodle.eb23-drjoaquimbarros.edu.pt>.
- Gomes, M. J. (2006). *Portefólios Digitais: Revisitando os Princípios e Renovando as Práticas*. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares . Braga: Universidade do Minho. [Consultado em Março de 2009]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2009). *Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 489-506). Braga: Universidade do Minho. [Consultado em Janeiro de 2009]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Florianópolis. [Consultado em Janeiro de 2009]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Maddux, R. B. (1991). *Avaliação de Desempenho. Guia Prático para uma Avaliação de Desempenho*. Lisboa: Monitor.

- Maroy, C. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Nóvoa, A. (13 de Setembro de 2001). *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. (tvebrasil, Entrevistador) [Consultado em Dezembro 2009]. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevistas.asp>.
- Passos, C. L., Nacarato, A. M., Fiorentini, D., Miskulin, R. G., Grando, R. C., Gama, R. P., et. al. (2006). [Consultado em Fevereiro de 2010]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Ponte, J. P. (1998). Página de João Pedro da Ponte: *Da formação ao desenvolvimento profissional*. [Consultado em 6 de Julho de 2009]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Ramalho, M. R., & Campaniço, M. G. (2003). Portfólio como Metodologia e Espaço de Aprendizagem. Congresso: Contributos da Educação Artística/Arte/Educação para o Desenvolvimento Cognitivo e Identitário. [Consultado em Maio de 2009]. Disponível em: <http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/doc1.pdf>.
- Richards, J. C. (2003). <http://www.fef.br/capacitacao>. Obtido em Junho de 2009, de <http://www.fef.br>.
- Ruquoy, D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões Em Torno Do Seu Uso Na Humanização Dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schenkel, M. H. (2005). *Professor Reflexivo Da Teoria À Prática*. In I. Sá-Chaves, *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (p. 121). Porto: Porto Editora.

- Silva, N. M. (Abril de 2006). *O Portfólio Reflexivo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro, Aveiro, Portugal: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Soares, M. F., & Ferreira, V. W. (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico*. Madrid - Espanha: S. A. P. E.
- Toscano, S. A. (Maio de 2004). *Enquadramento Geral do Sistema de Avaliação do Desempenho*. Ministério das Finanças. Secretaria de Estado da Administração Pública. [Consultado em em Maio de 2009]. Disponível em http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AvaliacaoDesempenho/Manual_Avaliacao_Desempenho.
- Viana, I. C., & Silva, A. M. (2000). *Trabalho por Projecto e Valorização Profissional na Prática e na Formação Docente*. In J. C. José Augusto Pacheco, *Políticas Curriculares: Caminhos da Flexibilização e Investigação*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares (p. 173). Braga: Universidade do Minho.

SITES CONSULTADOS NA INTERNET

http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0001

http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf

<http://www.min-edu.pt/Portal da Educaçã>

<http://eportfolio.es.ipsantarem.pt>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt>

http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AvaliacaoDesempenho/Manual_Avaliacao_Desempenho.pdf 6 Fevereiro 2010

http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AvaliacaoDesempenho/Manual_Avaliacao_Desempenho.pdf

http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0001, 2008)

<http://tmargaridad.blogspot.com>

<http://intranet.uminho.pt>

<http://www.fef.br>

<http://biblioteca.sinbad.ua.pt>

NORMATIVOS

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diária da República nº 237 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio. Diária da República nº 112 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de Agosto. Diária da República nº 201 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março. Diária da República nº 73 - I Série, Ministério da Educação.
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Diária da República nº 166 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro. Diária da República nº 14 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro. Diária da República nº 7 - I Série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho. Diário da República nº 120 - I Série, Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

I - Guião da Entrevista aos Alunos sobre “Áreas Profissionais”

II - Guião da Entrevista aos Oradores e Professores sobre “Áreas Profissionais”

III - Guião da Entrevista aos Alunos sobre “Exposição de Máscaras de Carnaval”

IV - Guião da Entrevista aos Professores sobre “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Guião da Entrevista aos Alunos

Actividade “Palestra sobre Áreas Profissionais”

Entrevista realizada a _____

Data da realização _____

Duração da entrevista _____

Local da entrevista _____

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Introdução

Com esta entrevista pretendo conhecer a tua opinião relativamente à tua participação na “**Palestra sobre Áreas Profissionais**”.

Para isso estructurei um conjunto de questões para orientarem a nossa conversa e às quais gostaria que respondesses. Gostaria que falasses completamente à vontade, referindo todos os aspectos que consideres de interesse.

1 - Gostas de participar em actividades? Porquê?

2 - O que mais te motiva na participação das actividades?

3 - Quanto participas em actividades consideras que o teu rendimento escolar melhora? Porquê?

4 - Consideras importante a participação nesta actividade como forma de motivação e interesse pela disciplina?

5 - A participação nesta actividade elucidou-te sobre uma possível escolha de um curso/emprego?

6 - A forma como a professora organizou a palestra foi de encontro às tuas expectativas? Porquê?

7 - Se tivesses que modificar alguma coisa nesta palestra o que alteravas?

8 - Achas que a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente? Porquê?

9 - Consideras que a iniciativa da docente em organizar actividades é uma forma de te motivar e incentivar relativamente aos conteúdos da disciplina?

10 - Há mais alguma coisa que queiras acrescentar além do que foi dito?

Obrigado pela colaboração

Maria Antónia Félix

Guião da Entrevista aos Oradores e Professores

Actividade “Palestra sobre Áreas Profissionais”

Entrevista realizada a _____

Data da realização _____

Duração da entrevista _____

Local da entrevista _____

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Introdução

Com esta entrevista pretendo conhecer a tua opinião relativamente à tua participação na “**Palestra sobre Áreas Profissionais**”.

Para isso estruturei um conjunto de questões para orientarem a nossa conversa e às quais gostaria que respondesses. Gostaria que falasses completamente à vontade, referindo todos os aspectos que consideres de interesse.

1 – Considera que a participação dos alunos em actividades pode melhorar o seu rendimento escolar? Porquê?

2 – Considera que este tipo de actividade contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos?

3 – Considera que a realização da actividade pode ser considerada como um “veículo” de motivação e interesse dos alunos pela disciplina leccionada?

4 – Em sua opinião considera que esta palestra elucidou os alunos na possível escolha de um curso e futuro desempenho de uma profissão?

5 – Relativamente ao desenvolvimento da actividade qual a sua opinião sobre a forma como decorreu a Palestra?

6 - Em sua opinião considera que a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente? Porquê?

7 - Considera que este tipo de actividade é uma forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina?

8 - Encara vantajoso este tipo de iniciativas? Porquê?

9 - Há mais alguma coisa que queira acrescentar ao que foi dito anteriormente?

Obrigado pela colaboração

Maria Antónia Félix

Guião da Entrevista aos Alunos

Actividade “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Entrevista realizada a _____

Data da realização _____

Duração da entrevista _____

Local da entrevista _____

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade extra-curricular e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade extra-curricular como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Introdução

Com esta entrevista pretendo conhecer a tua opinião relativamente à tua participação na “**Exposição de Máscaras de Carnaval**”.

Para isso estruturei um conjunto de questões para orientarem a nossa conversa e às quais gostaria que respondesses. Gostaria que falasses completamente à vontade, referindo todos os aspectos que consideres de interesse.

1 – Gostaste de participar na actividade das Máscaras de Carnaval? Porquê?

2 - O que te levou a participar nesta actividade extra-curricular?

3 - Quanto participas em actividades extra-curricular consideras que o teu rendimento escolar melhora? Porquê?

4 - Consideras importante a participação nesta actividade como forma de motivação e interesse pela disciplina? Porquê?

5 - A forma como a professora organizou a actividade foi de encontro às tuas expectativas? Porquê?

6 - Consideras importante este tipo de iniciativas para motivar os alunos? Porquê?

7 - Se tivesses que modificar alguma coisa nesta actividade o que alteravas?

8 - Achas que a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente? Porquê?

9 - Consideras que a iniciativa da docente em organizar actividades é uma forma de te motivar e incentivar relativamente aos conteúdos da disciplina?

10 - A actividade foi realizada em período não lectivo. Houve algum inconveniente pelo facto de te deslocares à escola neste período?

11 - Há mais alguma coisa que queiras acrescentar além do que foi dito?

Obrigado pela colaboração!

Maria Antónia Félix

Guião da Entrevista aos Professores

Actividade “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Entrevista realizada a _____

Data da realização _____

Duração da entrevista _____

Local da entrevista _____

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade extra-curricular e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade extra-curricular como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Introdução

Com esta entrevista pretendo conhecer a sua opinião relativamente ao que observou na “**Exposição de Máscaras de Carnaval**”, trabalhos realizados pelos alunos do 7º B e 7º E. Para isso estruturei um conjunto de questões para orientarem a nossa conversa às quais gostaria que respondesse. Gostaria que falasse completamente à vontade, referindo todos os aspectos que considere de interesse.

1 - Viu a exposição das máscaras elaboradas pelos alunos? O que achou do trabalho desenvolvido pelos discentes?

2 - Em que aspecto considera vantajoso para os alunos este tipo de actividade? Porquê? 3 - Considera que este tipo de actividade contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos, melhorando assim o seu rendimento escolar? Porquê?

4 - Considera que a realização da actividade extra-curricular pode ser considerada como um “veículo” de motivação e interesse dos alunos pela disciplina leccionada? Porquê?

5 - Em sua opinião considera que a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente? Porquê?

6 - Considera que este tipo de actividade é uma forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina?

7 - Em todo o trabalho desenvolvido pela docente existem aspectos a melhorar no desenvolvimento da actividade?

8 - Há mais alguma coisa que queira acrescentar ao que foi dito anteriormente?

Obrigado pela colaboração!

Maria Antónia Félix

ANEXO II

DOCUMENTOS UTILIZADOS NA ORGANIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS

I - Objectivos Gerais da Entrevista aos Alunos sobre “Áreas Profissionais”

II - Objectivos Gerais da Entrevista aos Oradores e Professores sobre “Áreas Profissionais”

III – Objectivos Gerais da Entrevista aos Alunos sobre “Exposição de Máscaras de Carnaval”

IV – Objectivos Gerais da Entrevista aos Professores sobre “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Actividade “Palestra sobre Áreas Profissionais”

Entrevista aos Alunos

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>1 - Informar, em linhas gerais, o objectivo desta investigação relativamente à actividade e como esta poderá melhorar o rendimento escolar dos alunos, bem como ir de encontro à motivação e interesse dos alunos pela disciplina.</p> <p>2 - Informar de que forma esta actividade pode melhorar a função específica de ensinar da docente indo de encontro ao incentivo dos alunos pela aprendizagem de conteúdos programáticos.</p> <p>3 - Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida.</p>
Recolher elementos referentes ao 1º objectivo	<p>1 - Pretendo saber se os alunos gostam de participar em actividades.</p> <p>2 - Pretendo saber o que motiva os alunos a participarem nas actividades.</p> <p>3 - Pretendo saber se o rendimento escolar dos alunos melhora quando estes participam em actividades.</p> <p>4 - Pretendo saber se a actividade desenvolvida motiva o interesse dos alunos pela disciplina.</p> <p>5 - Pretendo saber se a participação nesta actividade elucidou os alunos na sua decisão de escolha de um possível curso/emprego.</p>
Recolher elementos referentes ao 2º objectivo	<p>1 - Pretendo saber dos alunos se a forma como a professora organizou a palestra foi de encontro às suas expectativas.</p> <p>2 - Pretendo saber as modificações que os alunos efectuariam na realização desta palestra.</p> <p>3 - Pretendo saber se a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente.</p> <p>4 - Pretendo saber se o modo utilizado pela docente em organizar actividades é uma forma de motivar e incentivar</p>

	os alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina.
Recolher elementos de carácter complementar	1 – Saber se os alunos pretendem acrescentar mais alguma coisa além do que foi dito.

Actividade “Palestra sobre Áreas Profissionais”

Entrevista aos Oradores e Professores

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>1 - Informar, em linhas gerais, o objectivo desta investigação relativamente à actividade e como esta poderá melhorar o rendimento escolar dos alunos, bem como ir de encontro à motivação e interesse dos alunos pela disciplina.</p> <p>2 - Informar de que forma esta actividade pode melhorar a função específica de ensinar da docente indo de encontro ao incentivo dos alunos pela aprendizagem de conteúdos programáticos.</p> <p>3 - Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida.</p>
Recolher elementos referentes ao 1º objectivo	<p>1 - Pretendo saber de que forma considera que a participação dos alunos em actividades pode melhorar o seu rendimento escolar.</p> <p>2 - Pretendo saber se este tipo de actividade contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos.</p> <p>3 - Pretendo saber se a realização de actividades pode ser considerada um “veículo” de motivação e interesse dos alunos pela disciplina leccionada.</p> <p>4 - Pretendo saber se a actividade desenvolvida motiva o interesse dos alunos pela disciplina.</p>
Recolher elementos referentes ao 2º objectivo	<p>1 - Pretendo saber a opinião dos presentes acerca da maneira como decorreu a Palestra.</p> <p>2 - Pretendo saber o contributo da actividade como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente.</p> <p>3 - Pretendo saber se este tipo de iniciativa poderá ser considerada uma forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina.</p> <p>4 - Pretendo saber a opinião dos presentes sobre a vantagem deste tipo de iniciativas.</p>

Recolher elementos de carácter complementar	1 - Saber se os presentes pretendem acrescentar mais alguma coisa além do que foi dito.
---	---

Actividade “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Entrevista aos Alunos

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade extra-curricular e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade extra-curricular como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 - Informar, em linhas gerais, o objectivo desta investigação relativamente à actividade extra-curricular e como esta poderá melhorar o rendimento escolar dos alunos, bem como ir de encontro à motivação e interesse dos alunos pela disciplina. 2 - Informar de que forma esta actividade pode melhorar a função específica de ensinar da docente indo de encontro ao incentivo dos alunos pela aprendizagem de conteúdos programáticos. 3 - Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida.
Recolher elementos referentes ao 1º objectivo	1 - Pretendo saber se os alunos gostam de participar em actividades extra-curriculares. 2 - Pretendo saber o que motiva os alunos a participarem nas actividades extra-curriculares. 3 - Pretendo saber se o rendimento escolar dos alunos melhora quando estes participam em actividades extra-curriculares. 4 - Pretendo saber se a actividade desenvolvida motiva o interesse dos alunos pela disciplina.
Recolher elementos referentes ao 2º objectivo	1 - Pretendo saber dos alunos se a forma como a professora organizou a palestra foi de encontro às suas expectativas. 2 - Pretendo saber se os alunos tivessem que modificar nesta actividade o que é que alteravam. 3 - Pretendo saber se a realização desta actividade contribuiu para melhorar a função específica de ensinar da docente. 4 - Pretendo saber se o modo utilizado pela docente em

	<p>organizar actividades extra-curriculares é uma forma de motivar e incentivar os alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina.</p> <p>5 - Pretendo saber se houve algum inconveniente para os alunos se deslocarem à escola propositadamente para participarem na actividade.</p>
<p>Recolher elementos de carácter complementar</p>	<p>1 - Saber se os alunos pretendem acrescentar mais alguma coisa além do que foi dito.</p>

Actividade “Exposição de Máscaras de Carnaval”

Entrevista aos Professores

Objectivos Gerais

1 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos sobre a realização da actividade extra-curricular e de que forma o desenvolvimento desta actividade pode melhorar o rendimento escolar dos alunos, indo de encontro à sua motivação e interesse pela disciplina.

2 - Recolher dados indicadores da opinião dos alunos acerca do contributo da actividade extra-curricular como forma de melhorar a função específica de ensinar da docente ao nível de explicação de matérias e retirar dúvidas, bem como a forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos.

Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 - Informar, em linhas gerais, o objectivo desta investigação relativamente à actividade extra-curricular e como esta poderá melhorar o rendimento escolar dos alunos, bem como ir de encontro à motivação e interesse dos alunos pela disciplina. 2 - Informar de que forma esta actividade pode melhorar a função específica de ensinar da docente indo de encontro ao incentivo dos alunos pela aprendizagem de conteúdos programáticos. 3 - Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida.
Recolher elementos referentes ao 1º objectivo	1 - Pretendo saber em que aspecto os docentes consideram vantajoso este tipo de actividades para os alunos. 2 - Pretendo saber de que forma este tipo de actividade pode contribuir para melhorar o rendimento escolar dos alunos. 3 - Pretendo saber se a realização de actividades extra-curriculares pode ser considerada um “veículo” de motivação e interesse dos alunos pela disciplina leccionada.
Recolher elementos referentes ao 2º objectivo	1 - Pretendo saber a opinião dos docentes acerca da exposição das Máscaras de Carnaval. 2 - Pretendo saber de que forma esta iniciativa melhora a função específica de ensinar da docente. 3 - Pretendo saber se este tipo de iniciativa poderá ser considerada uma forma de motivar/incentivar os discentes para a aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina. 4 - Pretendo saber se há aspectos a melhorar no trabalho desenvolvido pela professora responsável da actividade.
Recolher elementos de carácter complementar	1 - Saber se os presentes pretendem acrescentar mais alguma coisa além do que foi dito.

TABELA 2

Anexo III

DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DA ACTIVIDADE DAS MÁSCARAS DE CARNAVAL

15 de Janeiro de 2009 – Quinta Feira (alunos do 7º B e 7º E)

A fase inicial desta actividade começava com a necessidade de encher os balões de ar para assim termos a estrutura da nossa máscara. Fase interessante pois nem todos conseguiram, havendo alguns que rebentaram e para tal havia necessidade de encher outro de substituição. Foi pedido aos alunos que trouxessem o jornal já cortado aos bocadinhos, o que aconteceu, pois era a maneira mais rápida de iniciar a tarefa.

Mangas arregaçadas, mãos na cola (que se encontrava numa bacia) e iniciou-se a primeira fase da nossa actividade – colocar bocados de jornal, devidamente molhados de cola, em cima do balão (somente até metade) até se obter uma crosta espessa para que se fizesse a configuração de uma cara.

Os alunos estavam atentos à explicação da professora, da forma como se deveria executar toda a tarefa que iria ser desenvolvida pelos discentes. Estes estavam muito empenhados em efectuar a sua máscara, mostrando uma satisfação imensa. Quando lhes foi pedido para começarem a arrumar todo o material disposto na bancada, alguns exclamaram: “Já! Não podemos ficar mais um pouco?” Havia mesmo necessidade de arrumar, uma vez que a hora do almoço estava muito próxima!

Houve sessão de fotografia para mostrar o evoluir do trabalho dos alunos na elaboração das suas máscaras.



22 de Janeiro de 2009 – Quinta Feira (alunos do 7º B e 7º E)

Como havia algum tempo ainda disponível, e pela sugestão dos alunos, resolvemos executar mais uma máscara por aluno, ou seja, num total os alunos efectuaram duas máscaras.

Apesar da situação atribulada para arranjar um espaço disponível, apesar da chuva e do frio, pois havia necessidade de atravessar todo o recinto da escola, conseguiu-se finalmente um espaço livre mas também ele muito desagradável e bastante frio.

Mesmo com todo este percalço, o entusiasmo dos alunos era notório e manteve-se ao longo dos 90 minutos gélidos naquele espaço desagradável. Até mesmo os alunos mais irrequietos se mostravam satisfeitos e com vontade de trabalhar dizendo “Isto é mesmo muito fixe de fazer professora”.

Esta já era a segunda sessão para executar as máscaras: balões, jornal e muito cola à mistura, os alunos lá iam dando forma às suas máscaras, sempre com muita animação e entusiasmo.

Dos alunos inscritos do 7º B só compareceram apenas três, mas sempre com orgulho lá fizeram duas estruturas de máscaras por cada um, dizendo um deles com certo soslaio: “Afiml isto é mais fácil do que pensei”.

Registo fotográfico para mostrar a evolução do trabalho desenvolvido pelos discentes.



Como o tempo não ajudava muito devido ao frio e chuva, era necessário dar mais um tempinho às nossas estruturas para que elas pudessem secar devidamente e começar então a fase posterior que era a pintura e decoração das nossas máscaras.

A professora tinha pedido aos alunos que efectuassem uma pesquisa na Internet para que tivessem uma ideia mais pormenorizada de como queriam decorar a sua máscara. A partir daqui deu-se inicio a uma nova etapa do nosso trabalho.

29 de Janeiro de 2009 – Quinta Feira (alunos do 7º B e 7º E)

Nova etapa, talvez esta a mais divertida... retirar os balões da estrutura de jornal! Alguns deles já sem ar, outros ainda bastante cheio... o divertido era rebentar os balões existentes, azáfama irrequieta dos discentes!

Começa-se por aparar a estrutura da cara, definindo olhos, nariz e boca para que, numa fase posterior, os alunos pintassem toda a estrutura.



Depois de efectuar toda esta parte houve necessidade de deixar secar as máscaras para que na próxima sessão se começasse a dar largas à imaginação, começando, cada aluno, a decorar a sua máscara.

Era notório a euforia dos alunos nesta parte onde mencionavam: “professora posso pintar a minha máscara de azul? Verde?...”

Foi pedido aos alunos para trazerem todo o material que necessitavam para decorar a sua máscara, material esse que podia ser das mais diversas naturezas, podendo assim reutilizarem materiais que tivessem em casa.

5 de Fevereiro de 2009 – Quinta Feira (alunos" do 7º B e 7º E)

Depois de cada discente saber de que queria fazer a sua máscara, que materiais iriam utilizar, a professora foi dando uma ajuda a todos para decorarem cada uma das suas máscaras. Materiais das mais diversas naturezas desde lã, ráfia, serapilheira, papel reciclado sisal, etc., todos eles estiveram ao alcance dos alunos.

Agitação total dentro da sala..., “Professora posso colocar aqui este material?”, “Professora pode ajudar-me aqui?”, “Professora como vou tapar o olho do meu pirata?” perguntava o Júlio ao elaborar a sua máscara de pirata.



Do outro lado da sala estava a Natália que bem entretida decorava a sua máscara de princesa. De repente pergunta: “professora tenho que fazer a coroa da princesa, como posso fazê-la?” Foram-lhe dadas algumas dicas sobre como proceder e efectivamente a princesa não ficou sem a sua coroa!



E lá estavam todos animando com a decoração das suas máscaras, mostrando um total empenho e dedicação.

12 de Fevereiro de 2009 – Quinta Feira (alunos" do 7º B e 7º E)

Último dia para terminar a decoração das máscaras pois tinham que ser expostas na semana seguinte, antes mesmo do dia do Desfile de Carnaval (20 de Fevereiro).

O trabalho estava praticamente todo pronto, só restava dar os últimos retoques em cada uma das máscaras. As que já estavam concluídas já deram para demonstrar como ficavam bem aplicadas na cara de cada um dos seus autores.



Quando todos terminaram tivemos de registar o momento colocando lado a lado todo o trabalho desenvolvido pelos discentes para a sessão fotográfica. Dizia então a Daniela cheia de orgulho nas suas máscaras: “Professora podíamos fazer mais actividades deste género, é muito fixe, gosto imenso destas coisas... aprendo a fazer muitas coisas!”

18 de Fevereiro de 2009 – Quarta Feira (alunos" do 7º B e 7º E)

Depois de todo o trabalho desenvolvido pelos discentes e também pela docente, eis que chega o momento de montar a exposição do nosso produto final – as máscaras de Carnaval. Esta exposição tinha como objectivo mostrar a toda a comunidade educativa o desempenho e empenho dos alunos, que se prontificaram a permanecer mais 90 minutos do seu tempo livre, dedicando a uma actividade bastante criativa, e que todos eles gostaram de participar.

O local escolhido para montar a exposição foi o Pavilhão 1 da nossa Escola, na entrada da Biblioteca, espaço esse que se enquadrava melhor para que todos pudessem observar o trabalho desenvolvido por alguns alunos de duas turmas.

Houve necessidade de identificar cada uma das máscaras, onde a aluna Daniela se prontificou a fazer, em computador, as etiquetas identificativas de cada aluno.



Depois de todo o trabalho desenvolvido era notório o ar de satisfação dos alunos ao verificarem que com empenho e dedicação se podem fazer coisas bem diferentes!



Como conclusão podemos afirmar, depois de ouvidos os discentes participantes através de inquérito, que foi uma actividade muito “engraçada” e “divertida”, onde todos gostaram de participar, atribuindo-lhe uma classificação de nível 4 (nível 1 a 5).

E para que ficasse registado a participação de cada aluno, a professora organizadora elaborou um Certificado de Participação, que depois de assinado pelo Presidente Executivo da Escola e pela Professora, o distribuiu por cada elemento das duas turmas.



Anexo IV

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

