

O portefólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso

The teaching portfolio as a training strategy for higher education teachers in Portugal: a case study

Clementina Conceição Lobato Nogueira
Instituto Piaget, Almada, Portugal

Resumo

Neste estudo apresentamos uma experiência-piloto de formação pedagógica de docentes do ensino superior que pretende testar um dispositivo de formação baseado numa lógica colaborativa e cooperativa com recurso ao portefólio. Pretendeu-se o envolvimento dos docentes numa lógica de comunidade de prática (e de aprendizagem) em que os momentos formativos formais que eram constituídos por *workshops* trimestrais com a duração de dois dias alternavam com períodos de elaboração do portefólio de docência de cada docente. Pretendia-se que a autorreflexão conjugada com o *feedback* dos restantes participantes e da consultora que acompanhou o grupo pudessem promover mudanças nas conceções e na prática docente de cada um que seriam refletidas e documentadas no portefólio. Constatamos que este dispositivo se mostrou eficaz não obstante a exigência do processo quer em termos de tempo quer de empenho por parte dos participantes. O nível elevado de satisfação do grupo com a experiência encoraja a sua disseminação por outros grupos que estejam motivados para melhorarem o seu desempenho nesta área.

Palavras-chave: Ensino Superior, portefólio, práticas reflexivas, pedagogia universitária.

Abstract

In this study we present a pilot experience concerning the pedagogical training of faculty which aim is to test a training device based upon a collaborative and co-operative approach and that includes faculty teaching portfolios. The study presupposes an involvement of faculty similar to the one found in communities of practice (and learning). The formal moments when training took place alternated with periods dedicated to the portfolio elaboration. It was the project's intention that the self-reflexion along with the feedback from the other participants and from the consultant that accompanied the group might cause changes in the conceptions as well as in practical aspects of the teaching process and that those changes would be reflected and documented in the portfolio. We have verified that this device is very efficient although the process is very demanding in terms of time and involvement from faculty. A

high level of satisfaction with the experience manifested by the group encourages the dissemination of the project to other groups that may be also motivated to improve their performance in this area.

Key words: Higher Education, portfolio, reflexive practice, pedagogy in higher education.

Introdução

A formação pedagógica de docentes em Portugal não é uma prática comum estando por isso circunscrita a algumas experiências pontuais. O acesso à profissão docente no ensino superior, bem como a progressão na carreira não estão dependentes do nível de desempenho dos docentes a nível pedagógico, nem este constitui um aspeto valorizado na avaliação de desempenho. Na maior parte dos casos, a avaliação da dimensão pedagógica do desempenho dos docentes passa basicamente por questionários de opinião respondidos pelos estudantes no âmbito das unidades curriculares.

Apenas se considerarmos que a preocupação com a forma como se ensina e se aprende no ensino superior é desnecessária é que podemos prescindir de enfatizar a necessidade de formação dos docentes neste âmbito. Se numa época em que o acesso ao ensino superior era privilégio de uma elite, as questões pedagógicas poderiam ser de somenos importância, não o serão certamente nesta altura em que o acesso a este nível de ensino se democratizou e, como tal, a diversidade de idades, de estatuto socioeconómico ou de preparação prévia está também ela omnipresente. O sucesso académico no ensino superior irá depender igualmente da capacidade dos docentes responderem e corresponderem às necessidades heterogéneas dos estudantes. Numa época em que o acesso à informação é muito mais fácil, em que a quantidade de conhecimento produzida cresce de forma avassaladora e em que esse mesmo conhecimento rapidamente se torna obsoleto, o docente do ensino superior não poderá continuar a desempenhar o papel do que detém a informação e a destila em aulas magistrais onde centenas de alunos atentos e em silêncio tomam as suas notas. A sociedade exige adicionalmente profissionais formados a nível superior com competências que ultrapassem o “conhecimento livresco” e que esses profissionais não sejam meros reprodutores de informação. Novas competências e novas formas de ensinar e aprender são portanto necessárias.

A pedagogia no ensino superior

Uma equipa internacional designada pela OCDE/OECD apresentou em 2006 um relatório da avaliação do sistema do ensino superior em Portugal o qual foi publicado em 2007, onde refere que, não obstante o facto do número de alunos no ensino superior ter duplicado na última década, 40% dos estudantes não concluem os seus estudos superiores. Existem, segundo o mesmo relatório, várias razões que estão por trás desta realidade; cientes de que não as podemos restringir à deficiente preparação dos estudantes a nível do ensino secundário, reconhecemos todavia que esta é a mais relevante de todas elas. Os relatores apontam o seguinte: “(...) *universities and polytechnics need to take responsibility for the educational success of their students*” e “(...) *systematic student feedback on the quality of teaching and a commitment to*

make the feedback known and to improve performance should be a feature of all higher education institutions” (OECD, 2007: 90). De forma incisiva referem:

The predominant Portuguese approach to teaching as telling, and learning as passive reception of knowledge, rather than interaction, questioning and practical experience, is a principal reason for low rates of educational participation and success. (...). The Bologna reforms envisage a competence approach using criterion-referenced assessment, along with learning modes that engage students actively, maintain their interests and widen their mental horizons (...) is fundamental to increase learner participation, progression and success (OECD, 2007: 83).

O conhecido Processo de Bolonha trouxe, de novo, a atenção para a preocupação com a forma como se ensina e se aprende no ensino superior. Aliás a legislação portuguesa (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março) apresenta de forma clara uma mudança de paradigma na forma como o processo de ensino-aprendizagem deve decorrer: “Questão central no Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (p. 2243), conseqüentemente, “Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior” (p.2244). Apesar de se exigir do docente do ensino superior que domine a sua área científica a um nível elevado, de tal forma que a seleção dos docentes neste nível de ensino é muito centrada no seu percurso científico, não deveria ser esta a única vertente a ter em conta. E, no entanto, os docentes do ensino superior sentem a sua identidade mais ligada à sua formação disciplinar do que à de professor, ou seja, a sua identidade profissional está intimamente ligada à área de especialidade em que se formaram (Theall & Arreola, 2001). Edgerton (2003) refere que a profissão docente no ensino superior funciona como uma dupla cidadania derivada da dupla pertença à área de formação que possuem e a que está associada à profissão docente. Também Theall & Arreola (2001: 6) referem que a profissão de docente no ensino superior é uma meta-profissão porque é construída sobre uma outra profissão: *“But the meta-profession of college teaching makes demands beyond the discipline and it is generally acknowledged that one’s status within the discipline is more weighty and meaningful than one’s status within the teaching profession”*.

Daqui surge o dilema presente nos docentes do ensino superior espartilhados entre a investigação e a docência, com a primeira a ter primazia evidente sobre a segunda. Por essa razão, igualmente, o menor interesse pela docência propriamente dita e, conseqüentemente, o desinvestimento na preparação e desenvolvimento profissional associados a esta. Se existem alguns que consideram que a pedagogia no ensino superior não faz sentido porque nos situamos numa relação de adultos e que basta dizer para se aprender, então teremos que considerar que “assumir que a pedagogia não faz sentido no ensino superior equivale (quase) a dizer que o professor no ensino superior não faz qualquer diferença na aprendizagem dos alunos” (Nogueira, 2009).

Levar a sério o ensino

Lee Shulman apresentou em 1999 uma conferência na Associação Americana de Ensino Superior (AAES) que intitulou “Taking learning seriously”. Na referida conferência apresentou as três “pedagogo-patologias” que são a consequência da desarmonia entre ensino e aprendizagem, a saber: amnésia, fantasia e inércia.

Shulman (2004a: 35) refere a importância dos docentes assumirem de forma séria o seu papel no processo de aprendizagem dos alunos justificando que *“when we take something seriously, we often talk about professing it”*, ou seja, ao professarmos esta atividade deverá ser nossa preocupação a aprendizagem dos alunos e não apenas garantir que os conteúdos sejam transmitidos. É a preocupação com o tipo de ensino que tem impacto positivo na aprendizagem dos alunos que está no centro da pedagogia e esta terá sempre o seu lugar na relação ensino-aprendizagem, mesmo no ensino superior. Reimão (2001: 23), ao referir-se à urgência em repensar a pedagogia no ensino superior critica a visão de alguns que referem que *“... o fim essencial deste subsistema de ensino é produzir saberes; a sua difusão coloca poucos problemas porque se processa numa relação de adultos”*.

A primeira das três pedago-patologias invocada por Shulman - a amnésia – é facilmente constatado por qualquer professor. A facilidade com que os estudantes esquecem grande parte daquilo que é ensinado é uma evidência de que existe, de facto, uma “amnésia”. No entanto, *“If we take learning seriously, we must take responsibility for the ubiquity of amnesia. We need to re-examine much of what we teach, and how we teach it”* (Shulman, 2004a, p. 37). Parece assim essencial uma postura reflexiva dos docentes a fim de examinarem a sua prática e introduzirem as alterações consideradas necessárias. A importância da reflexão para a profissionalidade docente é extensivamente demonstrada nas obras de Dewey, Schön e Zeichner.

A fantasia é um outro aspeto resultante do facto da aprendizagem não correr bem. Neste caso os estudantes estão completamente seguros de que compreendem algo, mas isso não corresponde à realidade. Uma vez que a aprendizagem não é efetuada no vazio nem numa mente em branco (“tabula rasa”) os conhecimentos, as conceções, as crenças que os alunos já possuem vão influenciar a capacidade de aprendizagem de novos conceitos e conhecimentos. Estamos perante os famosos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget. Se os novos conhecimentos forem compatíveis com os pré-existentes esses são assimilados, à partida, sem grande dificuldade, no entanto, se forem incompatíveis não se dará a sua assimilação sem antes se dar uma alteração dos conceitos pré-existentes, ou seja, sem se dar a acomodação. É assim fundamental saber quais os conhecimentos prévios dos alunos e as conceções que podem impedir a nova aprendizagem. Neste caso, apenas transmitir a informação nunca permitirá que se efetue uma verdadeira aprendizagem.

É aqui que o papel da didática ou da didatização dos saberes se impõe e que se materializa numa postura científica do professor no processo de ensino-aprendizagem, procurando este, de forma sustentada, a/s metodologia/s que melhor permitam articular saberes anteriores com os novos saberes ou competências a desenvolver. Como então tornar os especialistas de uma área disciplinar, especialistas igualmente competentes na área pedagógico-didáctica? Esta é, sem dúvida, a dimensão esquecida

da profissão do docente do ensino superior dado que, quer no ingresso quer na progressão dentro da profissão, esta dimensão não é considerada.

Se tivermos em consideração a ausência de formação pedagógica dos docentes do ensino superior teremos que nos questionar sobre as competências destes para avaliarem e realizarem mudanças nas conceções dos estudantes. É, portanto, fundamental apoiar os docentes para que se cumpra a “finalidad última de toda intervención de carácter pedagógico [que] es desarrollar en el alumno la capacidad de generar aprendizajes significativos y con sentido” (Acevedo, 2002: 29). E esta capacidade é apoiada na didatização dos saberes.

O último aspeto é a inércia: *“Inertia as pathology describes those states of mind where people come to know something but simply can’t go beyond the facts, can’t synthesize them, think with them, or apply them in another situation”* (Shulman, 2004a, p. 40).

Shulman (2004a) refere um dos aspetos mais curiosos da diferença a nível da aprendizagem dos alunos, recorrendo a num estudo efetuado por Bloom (conhecido pela sua taxonomia de objetivos educacionais). Bloom detetou dois grupos de alunos que tinham obtido resultados idênticos num teste que incidia sobre factos históricos mas que diferiam significativamente a nível da compreensão e aplicação do conhecimento a novas situações. Constatada esta diferença, não será difícil imaginar o que diferencia um grupo do outro... Os alunos que não desenvolveram um nível elevado de compreensão e aplicação dos conceitos não viveram experiências educacionais que lhes permitissem desenvolver igualmente esse tipo de competências. Uma cabeça bem cheia nem sempre é uma cabeça bem-feita...

Estamos, portanto, em sintonia com Butler (2003: 117) ao afirmar que: *“There is a growing recognition by universities of the importance of excellent teaching. Excellent teaching maximizes deep learning for students so that they enrich themselves with actionable knowledge. (...) To prepare university teachers for the 21st century there is a continuing requirement to focus on the professional development of existing staff.”*

Apesar dos estudos mostrarem que o impacto do docente na aprendizagem dos alunos, ou seja, o efeito que este tem na melhoria ou na eficácia da aprendizagem dos estudantes, não tem o peso que por vezes consideramos ter, existe um amplo espaço para melhoria. Edgerton (2003: 106) sintetiza desta forma os resultados da investigação *“...the single best predictor of student learning is the time and energy that students devote to certain educationally meaningful activities. (...) There are certain activities and practices – such as having challenging – that are educationally effective. The more students engage in these practices, the more likely it is that they will learn”*. Não parece, portanto, ser desprezível o papel do professor, não tanto como transmissor de informação mas como facilitador no acesso à mesma e, fundamentalmente, como organizador do processo de aprendizagem propondo a realização de tarefas que implicam desafios eficazes do ponto de vista da aprendizagem. Sem as competências que lhe permitam orientar o processo de ensino-aprendizagem a probabilidade dos alunos sofrerem das três “patologias” referidas é bastante elevada.

Com o processo de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) a adoção generalizada do European Credit Transfer System (ECTS), para além da

evidente vantagem que apresenta a nível da mobilidade dos estudantes e do reconhecimento do trabalho efetuado por estes em instituições de ensino superior que não a do seu país de origem, centra a atenção no trabalho do aluno, já que constitui a medida, expressa em horas, do trabalho deste. Estamos já portanto, distantes da conceção da carga horária dos cursos em função do número de horas atribuído às diferentes unidades curriculares e, conseqüentemente, de trabalho dos professores em sala de aula. Desta forma, a autonomia do estudante é um elemento essencial, para que este sistema seja, para além de um sistema de transferência, também um sistema de acumulação de créditos(1). Como refere De Miguel Díaz (2006: 13):

Frente a los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista.

Como então preparar o estudante para trabalhar de forma autónoma já que as horas de contacto representam uma parte substancialmente menor do número total de horas? É aqui que encontramos um espaço “novo” de intervenção do docente ao apoiar o aluno na estruturação do seu tempo de trabalho autónomo e ao acompanhá-lo no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências concretiza-se, no caso dos planos de estudos, na definição dos resultados da aprendizagem (Learning Outcomes) que podem ser definidos como “statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a learning programme”(2). Também aqui estamos perante uma mudança significativa, já que as unidades curriculares, os respetivos planos de estudos/cursos e, inclusive, os ciclos de estudos devem ser pensados em termos de competências e não só de objetivos. Também é um facto que se trata de dois tipos de competências: gerais e específicas; já não só a acumulação de “saberes”, mas a sua integração e operacionalização – o “saber fazer”, bem como a sua contextualização não apenas em termos de contextos físicos, mas também de contextos humanos – o “saber ser” e o “saber estar”. Por competências gerais, entende-se o tipo de competências que são aplicáveis a outros contextos, que não os relativos, por exemplo, a unidades curriculares específicas. Contam-se entre estas:

(...) capacity for analysis and synthesis, general knowledge, awareness of the European and international dimension, capacity for independent learning, co-operation and communication, tenacity, capacity for leadership, organisational and planning abilities. (3)

O Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março refere-se a estas competências gerais como instrumentais, interpessoais e sistémicas, isto é, é reforçada a necessidade de integrar os saberes, de os operacionalizar, assim como se apela para a “sabedoria” do relacionamento humano. Por outro lado, as competências específicas decorrem dos conteúdos específicos das unidades curriculares e têm a ver com o conhecimento factual que flui das mesmas, da forma de abordar os problemas nessas mesmas

disciplinas científicas, a sua história, e o desenvolvimento que sofreram. Se considerarmos as competências, de forma geral, como “(...) *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes*” (Perrenoud, 1995: 9), temos que pensar de forma criteriosa sobre as estratégias que, como docentes, teremos que desenvolver para que os estudantes as atinjam e, complementarmente, em formas de as avaliarmos. As competências exigidas no novo EEES vão ao encontro das necessidades da sociedade do conhecimento e deverão ultrapassar a crítica de Demo (2005, Mudanças inelutáveis e ineludíveis na Universidade, 7) quando afirma: “(...) prepara-se o aluno para trabalhar no passado pois não sabendo pensar, lidar com o conhecimento, aprender a aprender, os conteúdos esgotam-se em poucos anos”.

Tomando como referência as competências definidas pelo docente este deve efetuar a sua planificação explicitando as modalidades e metodologias de ensino-aprendizagem ou, na terminologia utilizada por Biggs (1996), as atividades de ensino-aprendizagem, que são adequadas para que o aluno desenvolva as mencionadas competências, bem como a forma e critérios de avaliação que confirmem essa conquista (cf. De Miguel Díaz, 2006). Na nomenclatura de Arreola, Aleamoni e Theall (2001), é necessário que o docente possua os *instructional design skills*, ou seja, as competências a nível da planificação dos ambientes de aprendizagem, bem como os *instructional delivery skills*, isto é, as competências para implementar de forma eficaz, a planificação que efetuou. Em consonância com estes dois tipos de competências deverá ainda possuir competências a nível da avaliação para que esta se constitua como autêntica, ou seja, numa avaliação que

(...) se centra fundamentalmente en recoger vivencias y evidencias sobre el aprendizaje de procesos más que resultados y interesada en que sea el propio alumno quien asuma la responsabilidad del aprender. En tal sentido se procura que la evaluación no se constituya en un fin, es decir, que solo esté destinada a comprobar resultados sino que se transforme en un medio que permita asegurar que las estrategias elegidas para aprender sean las adecuadas y considere los propósitos formativos y disciplinarios que correspondan, respete las características propias de los estudiantes y en suma que sea una respuesta a un contexto determinado que asegure el éxito en el aprender (Acevedo, 2002: 28).

É um facto que a avaliação praticada, a maior parte das vezes, nas nossas instituições de ensino superior é de tipo normativo; cada estudante é comparado com outros e “colocado”, em função do instrumento de avaliação, num ponto de uma escala que estabelece a norma, o ponto máximo e o ponto mínimo. Os estudantes são assim ordenados, a partir do que teve melhores resultados para o que teve pior. Também nos parece que esta forma de avaliação está muito mais ligada ao que Fernandes (2005) refere ser a primeira geração da avaliação: a avaliação como medida. Por outro lado, a avaliação criterial baseia-se em critérios previamente definidos e com ela pretende-se verificar em que medida o estudante os alcançou. Parece-nos também, neste caso, que a avaliação criterial estará mais ajustada àquilo que se pretende com o ensino por competências. A conhecida metáfora do cirurgião que demonstra conhecer e utilizar todo um conjunto de instrumentos e procedimentos para realizar uma cirurgia, mas que não é capaz de tratar o problema do paciente, demonstra de que forma, numa abordagem normativa, este cirurgião (ou aprendiz de

cirurgião) obteria uma elevada pontuação quando, na realidade, não desenvolveu as competências essenciais, isto é, não foi capaz de operacionalizar os saberes que demonstrou possuir. Numa perspectiva criterial a sua avaliação seria francamente negativa.

A adoção de uma taxonomia deste tipo (criterial) permite propiciar uma aprendizagem e não simplesmente a retenção de listagens de factos ou conceitos, uma aprendizagem que, para além de relacionar factos e conceitos, os potencie e, dessa forma, confirme a capacidade do aluno para os adequar aos contextos de trabalho (por exemplo), e a outros contextos em que venha a situar-se, readaptando-os continuamente e/ou associando-os a outros que sinta serem necessários. É desta estratégia cognitiva pró-ativa que resulta a autonomia, o espírito crítico e a criatividade que devem caracterizar o aluno.

Por todos os aspetos invocados parece-nos fundamental a adoção por parte dos docentes de uma nova forma de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Apesar da formação ser, na nossa opinião, fundamental para que novas metodologias e conceções surjam na classe docente no ensino superior, a mudança para ocorrer efetivamente deverá ser mais profunda do que apenas ao nível do conhecimento. Chin e Benne (citados em Richardson & Placier, 2001) referem três tipos estratégias de mudanças planeadas: empírico-racional, normativo-educacional e a terceira que envolve o poder e a coerção (*power-coersive*) apontando a segunda como a mais eficaz dado que parte do pressuposto de que a mudança é realizada através de uma reflexão profunda sobre as crenças e a prática dos docentes. Para se atingir esta mudança a estratégia ideal seria o diálogo com outros professores ou com “amigos críticos” (Day, 1993).

A reflexão e o impacto na docência

Sem formação pedagógica os docentes do ensino superior tendem, naturalmente, a reproduzir os modelos com que conviveram ao longo do seu percurso escolar/académico. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é essencial para consciencializar o docente do seu desempenho e levá-lo assim a alterar essa prática de modo a aproximar-se de um ideal mais consentâneo com os objetivos a que se propõe enquanto docente. Seguramente que o investimento no conhecimento científico desta área, das diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e inclusive da psicologia da aprendizagem e das características de desenvolvimento dos diferentes grupos etários com que trabalha serão aspetos importantes neste processo de desenvolvimento profissional. Adicionalmente, a presença de “amigos críticos” (Day, 1992) que partilham do mesmo interesse e/ou das mesmas preocupações constitui um apoio essencial à mudança podendo assim contribuir para o desenvolvimento de comunidades de prática (e de aprendizagem) que proporcionam o alicerce de uma reflexão conjunta na ação e sobre a ação.

A reflexão tem também inerentes processos de autoavaliação que poderão ser potenciados num contexto colaborativo de modo a proporcionar concomitantemente a coavaliação das práticas docentes, aumentando significativamente o potencial de mudança e de inovação. Tal como refere Rosales (1991: 11-12):

Se a capacidade de avaliação se identifica essencialmente, com a da reflexão sobre o ensino, poder-se-ia pensar na possibilidade de um desenvolvimento simultâneo de ambas no professor. (...) Esta reflexão é entendida como avaliação se se situa na origem de decisões para o aperfeiçoamento.

Na linha de uma mudança radical, McAlpine e Weston (2002) desenvolveram o modelo metacognitivo de reflexão, que se baseia no pressuposto de que a reflexão sustenta-se na ação, na experiência, e que o *feedback* sobre essa experiência é fundamental para transformar a experiência em conhecimento. Consideramos que as implicações deste modelo contribuiriam para uma melhoria significativa na qualidade de ensino, uma vez que defendem a noção generalizada da importância da reflexão para a ação, na ação, e sobre a ação. A centração do docente no impacto que tem sobre o estudante é fundamental para a sua decisão de modificar a sua abordagem do processo de ensino-aprendizagem, estando aqui inseridas as estratégias didáticas que implementa.

Será então interessante lembrar Piaget (1972) para quem o objetivo principal da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não de repetir simplesmente o que os outros fizeram; o segundo objetivo é formar mentes críticas que saibam verificar e não aceitar tudo o que se lhe diz.

É necessário defender um conceito de aprendizagem não sustentado pela lógica da acumulação de informações de conhecimentos, mas pela lógica da construção/reconstrução dos conhecimentos por parte dos estudantes. É necessária a utilização de metodologias ativas e diversificadas, que envolvam os alunos na atividade, promovam e desenvolvam a iniciativa. Segundo Hargreaves (1994), através dos tempos aprendemos muito sobre o pensamento dos professores e os tipos de ensino que podem ser eficazes na sala de aula, do ponto de vista educativo. Ultimamente aprendemos também sobre o modo como eles pensam enquanto ensinam, como planificam e tomam decisões. No entanto sabemos bastante menos acerca do modo como se sentem quando lecionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho. É fundamental que se identifique, se avalie e se desenhe diversidade de modelos alternativos criando assim opções que possam ser aplicadas pelos professores aos seus locais de trabalho, em vez de se apresentarem imposições às quais devam submeter-se. Para Hargreaves (1994: 296):

Poderá ser a qualidade da aprendizagem na sala de aula, poderá ser a saúde, a vida e a força dos próprios professores ou poderão ser as estruturas e as culturas básicas escolaridade, reinventadas em função dos objetivos e das pressões pós-modernas. As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem.

Na perspetiva de Popper (1992) só há um caminho para a ciência: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele, até que se encontre um outro problema ainda mais fascinante. Mas mesmo que se encontre a solução, poder-se-á descobrir a existência de toda uma família de problemas, para cujo bem-estar se poderá trabalhar, com um sentido, até ao fim dos nossos dias. Toda a mudança implica uma escolha entre caminhos a seguir. A compreensão dos contextos, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar as escolhas. As

opções que fizermos dependerão deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias e da orientação dos nossos valores.

Tal como Fernández, Maiques & Ábalos (2012: 46) assumimos que “es posible el cambio guiado de las concepciones en cursos de formación y desarrollo profesional de larga duración”. Procurou-se também verificar em que medida a formação e no caso concreto, um dispositivo específico, seria eficaz a nível da mudança de conceções e práticas dos docentes. Apresentaremos de seguida um projeto desenvolvido entre Julho de 2008 e Novembro de 2009 o qual procurou dar resposta a esse desafio.

O Projeto Portfólio de Docência

O Projeto “Portfólio de Docência” pretende analisar em que medida as conceções e práticas pedagógico-didáticas dos docentes do ensino superior podem ser alteradas através de um dispositivo de formação que recorre à elaboração de um portfólio. Recordamos que a mudança das práticas docentes é importante na medida em que poderá ter efeito a nível da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no seu sucesso escolar e educativo. Baseia-se ainda numa abordagem colaborativa e cooperativa na linha daquilo que encontramos nas comunidades de prática e de aprendizagem, ou seja, considera-se fundamental o envolvimento do grupo de docentes numa partilha das dificuldades e sucessos, bem como na procura de soluções e no desenvolvimento em conjunto de um espírito de grupo que ultrapasse o isolacionismo da profissão.

A noção de comunidade de prática (Wenger, 1998; 2006) aponta para a ideia de que a aprendizagem é um processo coletivo, relacional, em suma, social, e que esta pode ocorrer em diferentes contextos. Assim sendo, um grupo de profissionais pode beneficiar, através da sua participação social, enquanto grupo, de um processo de aprendizagem mútuo que dispense os formatos formativos tradicionais. Adicionalmente, a noção de comunidade de aprendizagem apresenta-se como complementar a esta dado que não obstante as diferentes conceções existentes todas partilham de três características:

a existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso (Catela, 2011: 32).

Desta forma, a aprendizagem de um grupo/comunidade feita coletivamente, na forma de partilha de experiências cuja essência é comum ao grupo constitui uma mais-valia num processo formativo que se pretende distinto dos formatos habituais que enfatizam a relação formador-formando e a desigualdade entre ambos, considerando-se a existência de um perito que, por mais conhecedor, partilha, transmite o seu conhecimento aos restantes elementos do grupo.

Na literatura sobre portefólios de docência encontramos elencadas diversas vantagens na sua utilização, sintetizadas por Fernández (2002) da seguinte forma: 1) desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática docente; 2) desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao trabalho em equipa; e 3) desenvolvimento de competências de avaliação do próprio ensino e o consequente acionar de mecanismos de melhoria. O portefólio pode, portanto, promover uma reflexão aprofundada das práticas docentes, o trabalho conjunto dos docentes e a auto e coavaliação.

O projeto envolveu desde o seu início um grupo de dez docentes de diversas áreas disciplinares (não doutorados) da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Almada que voluntariamente aceitaram o desafio de construir um portefólio de docência que por decisão generalizada do grupo se optou por assumir a forma de um portefólio de disciplina. A opção efetuada apresenta vantagens significativas dado que o portefólio de disciplina considerado por Cerbin (portfolio de disciplina 1992, cedido numa comunicação pessoal via email) um gémeo fraterno do de docência se centra muito mais na aprendizagem dos alunos: *“a single course is an ideal context in which to explore relationships between teaching and learning. Courses represent coherent entities in which teachers integrate content and teaching practices to accomplish specific aims within a particular time period”*.

Assim sendo, o projeto desenvolveu-se intercalando momentos formativos sob a forma de *workshops* com a duração de dois dias, com a construção dos portefólios individuais por parte dos participantes no projeto. Os *workshops* foram dinamizados contando sempre com a presença de uma docente com uma larga experiência na formação de professores (seguindo a recomendação de Brinko, 1993) e procurando para além do aspeto informativo discutir os diversos aspetos da prática docência trocando para o efeito experiências vividas, apresentando documentos que suportam a referida prática ou ainda visionando aulas filmadas e debatendo o seu conteúdo em grupo (autoscopia e heteroscopia).

Este projeto que decorreu ao longo de dezasseis meses passou por um conjunto de fases que apresentamos de forma sintética a fim de melhor enquadrar o estudo:

- Fase 1: Formalização do projeto e confirmação do apoio institucional à sua realização;
- Fase 2: Seleção dos participantes no estudo;
- Fase 3: Realização do primeiro *workshop* sobre portefólio de docência;
- Fase 4: Criação de um espaço de partilha e de informações na plataforma Moodle;
- Fase 5: Filmagem das aulas dos docentes para posterior autoscopia e heteroscopia nos *workshops*;
- Fase 6: Realização do segundo *workshop*;
- Fase 7: Preparação dos questionários a serem utilizados pelos docentes na recolha das opiniões dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Fase 8: Realização do terceiro *workshop*;

- Fase 9: Realização do estudo sociométrico do grupo;
- Fase 10: Realização de entrevistas de avaliação do projeto;
- Fase 11: Realização do quarto *workshop*;
- Fase 12: Realização do quinto *workshop* com a presença da consultora externa do projeto, para apresentação dos portefólios finais elaborados pelos docentes.

Nos *workshops* eram abordadas temáticas definidas previamente pela consultora interna do grupo e pela dinamizadora do mesmo. Apesar da definição das referidas temática partir destas duas pessoas eram tidos em consideração as preocupações e os interesses manifestados pelos participantes.

Os *workshops* serviam ainda de suporte e incentivo à produção dos portefólios individuais beneficiando assim os participantes de um importante espaço de reflexão pessoal e coletivo, bem como do feedback que se realizava entre os elementos do grupo e entre este e a consultora. Todos os *workshops* foram organizados em conjunto com a investigadora/dinamizadora/autora deste trabalho, e a consultora interna do mesmo, sendo a sua dinamização assegurada por ambas. Existiram diversos momentos de encontro (alguns formais outros informais) entre os *workshops* e diversos contactos telefónicos, pessoais e por *email* entre o grupo e a dinamizadora do mesmo a fim de manter o grupo envolvido, implicado no processo, e em simultâneo dar resposta às questões associadas aos momentos formativos formais.

Este processo permitiu a existência de uma dinâmica de avaliação-formação ímpar, dado que proporcionou oportunidades para a auto, hetero e coavaliação e para uma reflexão profunda dos docentes sobre as suas práticas. Uma vez que este é um processo voluntário e com carácter formativo, o desenvolvimento de uma atitude de abertura e de confiança entre os docentes foi um elemento fundamental para o impacto positivo do próprio projeto.

Opções Metodológicas

O presente estudo insere-se no paradigma dialético ou crítico dado que “os defensores do paradigma crítico consideram que a escola e a sociedade têm de mudar e pretendem, analisando os problemas sociais e o discurso dos diversos autores, criar nestes condições de exercício de espírito crítico e disposição emancipatória (Ponte, 2008). É, de facto, numa lógica emancipatória e de autorregulação que nos situamos neste estudo, considerando que os docentes do ensino superior possuem a capacidade crítica para serem autores do seu próprio desenvolvimento profissional.

O estudo desenvolveu-se a partir de um metodologia de investigação-ação colaborativa que faz apelo ao trabalho cooperativo entre docentes, próximo das perspetivas reflexivas das comunidades de prática (e aprendizagem), tal como referimos anteriormente. Trata-se de um estudo de caso envolvendo um grupo de dez docentes de uma Escola Superior de Educação entre os quais se inclui a autora deste trabalho que integrou o mesmo como “participante observadora” (Johnson & Christensen, 2004: 190) e dinamizadora do grupo, na medida em que desenvolveu e dinamizou o dispositivo de formação e, em simultâneo, participou do mesmo

realizando o processo integralmente como qualquer dos restantes participantes do grupo.

Tendo como coluna vertebral deste projeto o desenvolvimento de um portefólio de docência por parte de cada um dos participantes este desenvolvimento estava sustentado num processo formativo que tinha os seus momentos formais nos *workshops* mencionados. O projeto foi sendo documentado, estudado e avaliado ao longo do tempo recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados as quais se enunciam seguidamente:

- Observação direta dos participantes durante os *workshops* e apoiada em alguns casos em registos áudio gravados no decorrer dos mesmos;
- *Focus Group* (técnica utilizada no quarto workshop em que se realizou um debate que incidiu sobre a avaliação do projeto);
- Teste sociométrico para melhor conhecimento da estrutura de relações existentes no grupo;
- Entrevistas de avaliação do projeto efetuadas individualmente a cada um dos participantes;
- Análise documental (portefólios dos docentes).

A partir deste conjunto de técnicas foram efetuados cruzamentos entre os dados fornecidos pelas mesmas os quais foram integrados e sistematizados recorrendo ao modelo CIPP de Stufflebeam (2003) como apresentaremos seguidamente.

Resultados do Projeto Portefólio de Docência

Iremos apresentar em síntese os resultados deste projeto seguindo uma estrutura que procurará em primeiro lugar dar conta do contexto em que se realizou o referido projeto, as entradas, os processos e os produtos obedecendo ao modelo CIPP de Stufflebeam (2003) já referido anteriormente.

Contexto

O projeto apresentado situa-se num contexto favorável não obstante o facto da dimensão pedagógico-didática da profissão docente no ensino superior não ser muito valorizada. Poderão ser invocadas as seguintes razões:

- Processo de Bolonha traz um novo ênfase à dimensão pedagógico-didática, decorrente da necessidade expressa de uma mudança no paradigma de ensino;
- A instituição que acolhe o projeto é sensível a esta componente do desempenho dos docentes;
- Os docentes apresentam-se motivados, fundamentalmente de forma intrínseca, para desenvolverem novas dinâmicas a nível do processo de ensino-aprendizagem.

Parece ser evidente a necessidade de formação nesta área dirigida aos docentes do ensino superior e de um maior equilíbrio entre investigação e ensino. Esta necessidade é evidenciada pelos docentes, aliada à satisfação de, através do projeto, ultrapassarem a solidão pedagógica da sua profissão. Isso mesmo foi expresso por um dos docentes na entrevista realizada no final do projeto:

“Outro aspeto positivo que eu vejo, é nós deixarmos de estar tão fechados sobre nós próprios e podermos partilhar com os colegas. E, partilharmos as nossas inseguranças, as nossas dificuldades, as nossas dúvidas”.

A falta de disponibilidade dos docentes, quartados por inúmeras tarefas e solicitações que consomem o seu tempo e disponibilidade mental, constituem um problema significativo, dada a exigência de envolvimento no projeto, o qual não se limita à participação nos *workshops* mas que se reflete na exigência da construção do portefólio. Nas palavras de outros professores:

“(...) fazendo-me lembrar aquelas reuniões dos Alcoólicos Anónimos às quais nunca estive presente (...) mas dava-me vontade de dizer: Olá chamo-me G., sou professor e ainda não fiz o meu portefólio (...) e não fiz porquê? Porque dando razão à S. e à P. (...) o problema é o tempo (...) porque mesmo que tenhamos tempo livre o facto de termos tanta coisa para fazer tira-nos a disponibilidade mental.”

“Ele [portefólio] não está feito agora por falta de tempo. Não é aquele tempo de escrita normal mas aquele tempo de pensar o que se vai escrever.”

Por outro lado, a necessidade de partilha e consequente exposição aos pares poderia constituir um fator de desmobilização dos docentes. Este receio de expor é referido por mais do que um docente:

“(...) o mais difícil é expormo-nos; é sempre difícil ouvir a opinião das outras pessoas (...). Sujeitarmo-nos à crítica dos outros... é sempre alguém que entra no nosso território e que tem acesso a uns patamares que costumam ser só nossos e que habitualmente nós não abrimos ou que só abrimos a quem queremos (...).”

Cientes de que esta situação esteve presente, não nos parece que tenha sido impeditiva da evolução do grupo e dos resultados que este obteve. O projeto teve em consideração a necessidade de existir um progressivo à-vontade no grupo que permitisse o desenvolvimento de um sentimento de comunidade que não foi tão bem sucedido quanto era esperado.

Entradas

A opção por um processo com as características do descrito (constituição de um grupo de docentes que de forma colaborativa e cooperativa desenvolveria o seu portefólio de docência apoiados na realização regulares de *workshops* que contavam com a colaboração de uma consultora) deriva de uma análise de experiências descritas na literatura e do conhecimento de algumas experiências no terreno e revelou-se adequado às circunstâncias e recursos existentes. Este modelo de avaliação-formação também corresponde aos pressupostos do estudo, nomeadamente a uma visão

construtivista ou sócio-construtivista deste processo, de emancipação dos seus participantes e de igualdade entre os mesmos.

O estudo contou ainda com recursos adequados à sua concretização.

Processos

No âmbito dos processos desenvolvidos constatamos que a periodicidade dos *workshops* foi inferior à desejada ou necessária apesar da duração dos mesmos nos parecer ajustada (dois dias). Na sessão de *focus group* realizada um/a dos docentes referiu:

“(...) a frequência e a regularidade destes encontros deveria ser maior. (...) para nos obrigar a pelo menos tentar concretizar uma série de coisas que são aqui discutidas e apreendidas.”

Para obstar a esta situação seria de considerar a organização de encontros intercalares entre os mesmos, de duração inferior, atendendo ao facto de que seria difícil que a consultora interna se deslocasse para mais sessões e devido ao facto destes servirem como reforço e incentivo ao trabalho colaborativo entre os docentes. Estes encontros permitiriam, portanto, um espaço adicional de partilha entre os docentes de modo a permitir que se criasse um maior sentimento de pertença ao grupo e um maior à vontade que fomentasse uma partilha maior e mais profunda.

Verificamos igualmente que a construção de um portefólio de docência e o processo associado ao mesmo são exigentes e, como tal, deve prever-se um período significativo para o seu desenvolvimento. Não nos parecendo útil, nem necessário, que esse período se estenda para além de um ano letivo, os encontros intercalares poderiam, eventualmente, encurtar o período de construção do portefólio de modo a limitá-lo a um ano letivo. Outra variável a considerar tem a ver com a possibilidade da instituição libertar o docente de uma parte do serviço docente de modo a criar condições adicionais para que a difícil gestão de tempo que estes invocam, associada às dificuldades que o processo pessoal de construção do portefólio traz, fosse obviada. Isto só será possível se a instituição assumir este projeto como institucional e criar, eventualmente, uma estrutura de coordenação do mesmo e definir condições de participação neste.

“(...) para isto ter continuidade acho que tem que se criar um gabinete, ou o que quiserem chamar, uma estrutura que seja aceite pela instituição, institucionalizada (...) assente em uma ou duas pessoas que promovam formações, que articulem (...) e que organizem e que a própria instituição dê o aval(...).”

O desenvolvimento deste processo carece de um nível considerável de diretividade, eventualmente mais centrada nas fases iniciais, considerando que os docentes sentem essa necessidade para atingirem as etapas definidas e para que os prazos de concretização do portefólio não sejam excedidos. Pelo menos assim se expressaram alguns deles:

“(...) nestas coisas tenho sempre receio de dizer que às vezes temos que ser mais diretivos... mais diretivos para as pessoas terem mesmo o que fazer. Como quem diz “olha ou fazes...”

O projeto contou com uma consultora interna como já referido anteriormente e uma dinamizadora do projeto (a autora deste trabalho) que promovia os encontros, os organizava e geria o processo. Em simultâneo participava igualmente nas sessões e elaborou o seu próprio portefólio. A manutenção das figuras da consultora interna e da dinamizadora do projeto parece-nos essencial. Por um lado, no âmbito formativo, a consultora interna surge como alguém que possui as competências que permitem ao grupo trabalhar com segurança temas essenciais para o seu desenvolvimento profissional na área pedagógico-didática, e poderá assim valorizar o espaço formativo definido no projeto. Aliás, os momentos formativos formais (*workshops*) foram extremamente valorizados por todos os docentes.

“Os momentos em que tivemos em conjunto foram muito importantes, foram mesmo uma mais-valia. Eu vinha sempre dos encontros com uma motivação: ‘eu tenho mesmo que fazer porque se os colegas estão a fazer e isto está a ser tão interessante, portanto eu tenho mesmo que fazer’. Eu queria fazer. E acho que estes momentos quando saíamos de lá, saíamos motivados e entusiasmados.”

Por outro lado, a figura de uma dinamizadora é essencial também para poder gerir o processo e ir acompanhando o desenvolvimento das etapas de construção do portefólio.

Avaliação dos produtos

Nesta rubrica são fundamentalmente os portefólios que estão em análise tendo-se constatado um relativo sucesso na sua concretização dado que sete dos dez docentes conseguiram concluir os mesmos em tempo útil.

Verificou-se alguma diversidade dos portefólios quer em termos de dimensão quer de suporte (digital ou papel). Onde se constatou menor diversidade foi na opção pelo tipo de portefólio, ou seja, apenas um/a dos docentes refere explicitamente a sua opção pelo portefólio de docência, sendo que os restantes optam pelo portefólio centrado numa unidade curricular. A estrutura dos portefólios é também ela bastante semelhante; regista-se naturalmente uma diferença significativa a nível do portefólio da docente que optou pelo portefólio de docência. As rubricas relativas ao percurso profissional e pessoal, a filosofia de docência, as metodologias de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem dos estudantes são aspetos transversais a todos os portefólios, resultando o seu estudo comparativo numa mais-valia para o prosseguimento do projeto, na medida em que se abrem diferentes vias de atuação que permitem uma maior flexibilização no desempenho docente.

Avaliação do impacto do dispositivo formativo

Relativamente a este aspeto tínhamos definido como objetivo avaliar o impacto do dispositivo desenvolvido no *modus operandi* dos docentes e nas conceções e atitudes dos mesmos.

Apesar de não ser possível confirmar *in loco* as mudanças ocorridas nas práticas dos docentes estas são referidas em diversas ocasiões e o cruzamento de fontes permite-nos considerar, com alguma garantia, que as mesmas ocorreram. Estas resultam, na opinião dos docentes, do processo de partilha, da reflexão na ação e sobre a ação, de uma maior consciência de si e da sua prática, bem como de uma sistematização e responsabilização decorrentes da necessidade de elaborar um registo escrito (portefólio).

“(...) há uma vinculação muito mais forte do sujeito àquilo que escreve do que àquilo que diz.”

As mudanças ocorridas que se reportam ao espaço de sala de aula situam-se a nível das metodologias de ensino-aprendizagem com a procura de inovar os métodos utilizados, de recorrer a métodos mais ativos, de centrar o ensino mais no estudante e menos no docente, de diversificar as metodologias.

“(...) este ano estive particularmente criativa e atenta a (...) fazer muitas coisas, coisas diferentes (...) nas minhas aulas porque exatamente refleti.”

Mas registam-se igualmente mudanças na planificação, com alterações do modelo de planificação e de maior estruturação e operacionalização a nível daquilo que o docente pretendia dos estudantes.

“A gestão do tempo será um dos aspetos que penso poderá vir a beneficiar de uma estrutura em termos de planificação diferente da que tenho usado até ao momento pelo que decidi ensaiar, desde já, essa estrutura alternativa”.

A avaliação dos estudantes é alvo de várias referências e de uma preocupação generalizada. A necessidade de fazer a avaliação corresponder à filosofia de docência, de alterá-la de modo a permitir aos estudantes serem bem-sucedidos, procurando formas alternativas de avaliação, ou a introdução de processos de autoavaliação, são alguns dos aspetos referidos.

“(...) ando há alguns anos a tentar ajustar a forma de avaliar os alunos com a minha filosofia de ensino. Considero que a construção deste portefólio me fez dar um passo em frente e sair desta encruzilhada, até agora meramente teórica, mas neste momento real (...).”

No que concerne à mudança das conceções e atitudes dos docentes constatamos igualmente mudanças nas conceções que parecem preceder as mudanças na ação. As alterações mencionadas reportam-se à forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, a relação com os alunos e o papel do próprio docente. Há inclusive um caso em que a mudança de atitude é percebida por outra docente que a verbaliza.

“Eu senti uma grande evolução mesmo tua, a forma como começaste, como tinhas as tuas aulas, as coisas muito estruturadas, muito programadas... À medida que íamos avançando comecei a sentir que começavas a ficar baralhada e questionavas cada vez mais as coisas que estavas a fazer. Senti o teu crescimento pessoal e no teu trabalho (...). Foi imenso. (...) Para além de teres refletido tu fizeste mesmo mudanças significativas.”

O impacto do dispositivo parece ser efetivamente significativo de acordo com os testemunhos dos docentes.

Ao longo deste processo constatam-se dificuldades a nível do domínio de certas metodologias, fundamentalmente as mais ativas e as que envolvem dinâmicas de grupo.

Apesar do trabalho de grupo dentro e fora da aula serem referidos com frequência, os docentes denotam alguma dificuldade na sua gestão quer a nível do tempo, quer a nível do envolvimento individual dos estudantes e na consequente avaliação. Também surge o recurso ao seminário/ateliê ou à metodologia de projeto mas de forma pontual. Constatamos que nenhum docente refere o contrato de aprendizagem. Há portanto amplo espaço para a formação e experimentação de vários métodos por parte dos docentes. A avaliação foi igualmente um aspeto considerado pela generalidade dos docentes como problemático e de difícil concretização. Não obstante vários docentes referirem mudanças nas suas modalidades de avaliação parece existir consenso sobre ser esta uma temática a necessitar maior reflexão e aprofundamento. Os docentes parecem assim estar em sintonia com Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2012: 150) ao afirmarem:

Que el profesorado universitario debe “saber evaluar” queda fuera de cualquier discusión, es algo consustancial a nuestra profesión. Pero si en el caso de las metodologías docentes una de las constantes afirmaciones del profesorado es que no se les ha formado en ello, en el caso de la evaluación resulta mucho más evidente.

A nível da planificação os docentes, com uma exceção, não apresentam nos seus portefólios documentos que comprovem uma forma sistematizada de planificação do processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula ou a nível do trabalho autónomo, o que não significa que não a possuam; no entanto, seria um aspeto também a considerar no âmbito de *workshops* futuros, em particular no confronto das diferentes estratégias utilizados pelos docentes a este nível.

O portefólio surge neste processo como um elemento congregador de todo o processo de reflexão, de auto, co e heteroavaliação, de formação e de responsabilização pela mudança e de perspetivação futura das alterações a implementar. Os docentes têm dificuldades em perceber ao início o que é e em que consiste o portefólio; todavia, são unânimes no que concerne à sua utilidade, quer pela sistematização a que os obriga, quer pela reflexão que exige a sua redação, quer ainda pela responsabilização que associam ao facto de passarem para escrito as suas intenções de melhoria. O facto de se disponibilizar uma estrutura para o portefólio vem facilitar a sua organização, dado existirem dificuldades consideráveis nessa organização, o que se compreende dada a novidade na utilização deste instrumento. Apesar do pressuposto inicial de que todo o processo de construção do portefólio decorreria de forma colaborativa e cooperativa, esta dinâmica ficou bastante aquém do desejado. Vários aspetos poderão contribuir para esta situação sendo que os mais evidentes consistem na periodicidade dos encontros entre os docentes, uma vez que o seu nível de autonomia não lhes permite, na maior parte dos casos, criar uma dinâmica de partilha que se estendesse para além dos momentos formais de encontro/formação. Este aspeto seria, eventualmente, obviado se fossem calendarizados encontros de menor duração entre os *workshops* que criassem hábitos de reunião entre o grupo e de consequente partilha. Apesar de serem disponibilizados entre os diversos docentes os portefólios, ou partes destes, à medida que eram

elaborados, a informação de retorno em relação aos mesmos é muito pouco significativa, devendo-se esse facto, provavelmente, ao pouco envolvimento em termos de partilha fora dos *workshops* e, eventualmente, a alguma insegurança sobre a informação de retorno a prestar. Consideramos que seria uma mais-valia significativa para este processo se tivesse existido com maior frequência e de forma regular informação de retorno entre os docentes relativamente aos seus portefólios.

Em síntese, o dispositivo testado parece corresponder no essencial aos objetivos e pressupostos iniciais, não deixando de assinalar as deficiências já apontadas. Entendemos que este dispositivo se adequa a docentes em diferentes momentos da sua carreira e poderá servir de suporte, numa lógica de formação contínua, para o desenvolvimento profissional dos docentes na área pedagógico-didática. Assim sendo, e apesar de considerarmos que deveria ser sempre precedido de uma formação de base na referida área, apresenta potencialidades que poderão ainda assim colmatar a ausência dessa formação. É, no entanto, um dispositivo exigente em termos de gestão e igualmente exigente do ponto de vista dos docentes pelo nível do esforço e tempo que requer para a sua concretização.

Pelas razões aduzidas poderá ser implementado noutros contextos considerando para o efeito os aspetos que deverão ser melhorados.

Conclusões

Este trabalho partiu de uma preocupação com a componente pedagógico-didática da profissão docente no ensino superior. Esta preocupação inicial levou-nos de imediato a constatar que o docente do ensino superior se encontra numa situação particular dado que possui uma meta-profissão ou uma dupla cidadania resultante da sua formação científica ou disciplinar e do facto de ensinar. A subvalorização do ensino face à investigação levou-nos igualmente a refletir sobre as razões desta situação, entre as quais se situará, seguramente, a invisibilidade do trabalho realizado pelo docente a nível do ensino; daí também a dificuldade de avaliar algo que parece de difícil escrutínio pelos pares e de se tornar, contrariamente à investigação, do domínio público. Por outro lado, é certo que a preparação e a competência pedagógicas dos docentes do ensino superior pouco é tida em conta no ingresso e na progressão na carreira. As mudanças ocorridas no ensino superior, entre as quais incluímos o processo de criação do EEES, impelem-nos a dar relevância a esta dimensão do trabalho docente neste nível de ensino, a melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Nessa sequência propusemo-nos testar a viabilidade e o impacto de um dispositivo formativo que recorreu ao portefólio de docência como estratégia central.

De forma geral, o projeto que esteve na base deste estudo contou com o empenho e a motivação de dez docentes que aderiram ao processo de forma voluntária, interessados, fundamentalmente, na melhoria da sua prática docente. Esta motivação surge enquadrada num período particular do ensino superior em Portugal e na Europa – concretização do Processo de Bolonha – e na recetividade da instituição para o desenvolvimento profissional dos docentes na sua dimensão pedagógico-didática que permitiu assim acolher o projeto, apoiá-lo e assegurar as condições para a

sua viabilidade. O balanço efetuado junto dos docentes é a todos os níveis positivo ainda que estes identifiquem fragilidades no desenvolvimento do dispositivo, tendo contribuído com a sua visão crítica para propostas de melhoria do mesmo e, fundamentalmente, para identificar as condições que permitem a sua implementação de forma mais bem-sucedida.

O portfólio surge como uma estratégia com potencial formativo e como um contributo importante para a visibilidade das práticas docentes que poderão assim ser valorizadas. A documentação das referidas práticas docentes através de um portfólio pode constituir a base de novo conhecimento para quem o utilize como referência. Da mesma forma que a investigação ao ser publicada proporciona um conjunto de conhecimentos sobre os quais os investigadores interessados na área de estudo podem construir novo conhecimento, também do conhecimento veiculado através do portfólio pode surgir novo conhecimento pedagógico e, conseqüentemente, novas práticas, contribuindo assim de forma decisiva para a inovação no ensino. Como referem Fernández, Maiques & Ábalos (2012: 47):

Los mejores profesores pasan por la vida de los estudiantes y muy pocos consiguen dejar su huella en el arte de la enseñanza, lo que condena a las generaciones posteriores a redescubrir la sabiduría práctica que estos profesores ya habían descubierto.

A visibilidade do processo de ensino-aprendizagem dinamizado pelos docentes, a sua qualificação enquanto trabalho intelectual baseado na investigação pedagógico-didática, permitem que este seja valorizado e, se aproxime, idealmente, do estatuto da investigação. A concretizar-se, poderemos ver valorizada a dimensão pedagógico-didática da função docente no ensino superior e investida a nível de formação inicial e contínua, a qual, quanto a nós, se apresenta na atualidade como uma necessidade premente. Associada a esta ênfase na formação pedagógico-didática dos docentes do ensino superior está a necessidade do trabalho colaborativo neste domínio que pode ser igualmente propiciado pela construção do portfólio, se efetuada, como foi estratégia deste projeto, de forma colaborativa. O ultrapassar da “solidão pedagógica” de que nos fala Shulman (2004b) será também uma mais-valia a acrescentar às já mencionadas. Ainda que o discurso seja otimista não será prudente esquecer que o trabalho em equipa a nível da docência não é prática comum nas nossas instituições e que a exposição daquilo que se faz num contexto reservado não é fácil, nem imediata. Esta investigação demonstra exatamente a dificuldade de criação de verdadeiras comunidades de prática e evidenciou algumas resistências dos docentes a exporem-se, pelo que esta é uma questão que carece de um trabalho atento e persistente.

Na nossa ótica, este modelo ajusta-se consideravelmente a docentes que se encontram em momentos distintos da sua carreira; todavia beneficiaria da existência de uma formação inicial de base para aqueles que estão a começar a sua carreira. Obviamente que a dupla dinâmica – inicial e contínua – está muito dependente das instituições, quer pela prioridade que derem a esta formação, quer pelo tipo de reconhecimento que lhe atribuírem, nomeadamente, nos processos de seleção e de progressão na carreira.

O presente estudo abre diversas perspetivas sendo que uma particularmente interessante prende-se com a “scholarship of teaching”/indagação da pedagogia

(McKinney, 2006; Vieira, Silva, & Almeida, 2010). Consideramos que é pertinente que um projeto como o descrito neste estudo tenha continuidade e se desenvolva com o tempo integrando-se num movimento que dê visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e que em Portugal se passe a atribuir à atividade docente um estatuto de maioridade e um cariz profissional resultante da formação específica dos docentes para esta área. Na senda do que defendemos neste trabalho, a concretização deste objetivo beneficia seguramente do trabalho colaborativo entre docentes de diferentes instituições, nomeadamente, da possibilidade de se encetarem parcerias com este objetivo.

As mudanças decorrentes desta experiência-piloto verbalizadas de forma espontânea pelos docentes envolvidos no processo e nas entrevistas realizadas perto da parte final do projeto permitem-nos afirmar que ocorreram mudanças a nível da reflexividade; a nível da conceção do processo de ensino-aprendizagem; a nível da abertura à mudança; e ainda a nível da prática em três aspetos: na planificação do processo de ensino-aprendizagem, nas metodologias de ensino-aprendizagem e no processo de avaliação dos alunos.

Notas

- (1) Ver página 224 do Projecto Tuning <http://www.barentsedu.net/images/20060210120230.pdf>. Não obstante a designação “Transferência de Créditos” ser redutora relativamente àquilo que agora se preconiza, já que o sistema atualmente inclui para além da transferência a acumulação, considerou-se desnecessária a mudança de uma designação que já era bastante familiar e cuja alteração iria criar mais entropia do que trazer vantagens significativas.
- (2) Documento intitulado “Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits”, produzido no âmbito do Projecto Tuning Educational Structures in Europe, consultado em 20 de Agosto, 2007, em <http://www.barentsedu.net/images/20060210120230.pdf>
- (3) Idem.

Referências bibliográficas

- Acevedo, P. (2002). Estrategias y procedimientos para una evaluación autentica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Cuadernos para la Educación Superior*, obtido em 10 de Janeiro, 2007, em http://www.depcuadernos.net/interface/asp/web/leer_articulo.asp?ArticleID=104.
- Arreola, R.A., Aleamoni, L.M. & Theall, M. (Fevereiro, 2001). College teaching as meta-profession: Reconceptualizing the scholarship of teaching and learning. *9th Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards*, Tampa, FL, consultado em 10 de Julho de 2006 em <http://www.cedanet.com/meta/reconceptualizing.pdf>.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment [Versão electrónica]. *Higher Education*, 32 (3), 347-64.

- Brinko, K. (1993). The practice of living feedback to improve teaching: what is effective? [Versão electrónica]. *The Journal of Higher Education*, Vol. 64, nº 5 (Sep-Oct), pp. 574-593.
- Butler, J. (2003). Professional development as transformational learning: Academics in their first educational course. In V. Sil, I. Alarcão & H. Hooghoff (Eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 117-130.
- Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: Em torno de um conceito. *Revista de educação*, Vol. XVIII, nº 2, pp. 31-45.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 89-104). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- De Miguel Díaz, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. In De Miguel Díaz (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 17-26). Madrid Alianza Editorial, S.A.
- Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março.
- Demo, P. (2005). *Ensino superior no século XXI: Direito de aprender*. Consultado em 20 de Junho, 2007, em <http://www.pucrs.br/reflexoes/encontros/pdf/2004-1-04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>.
- Edgerton, R. (2003). Getting from here to there... or the strategy for change. In V. Sil, I. Alarcão & H. Hooghoff (Eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 103-116.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández March, A. (2002). La carpeta docente como estrategia favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios. *Boletín de la RED-U*, Vol. 2, nº 3, pp. 31-34.
- Fernández March, A.; Maiques March, J.M.; Abalós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 43-66. Consultado a 15 de Outubro de 2013 em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Johnson, T. (1998, April 14). A case study of horizontal evaluation. Presentation at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Diego, California, consultado em 13 de Julho, 2007, em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch SearchValue 0=ED422348&ERICExtSearch SearchType 0=eric accno&accno=ED422348>
- McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher*

thinking, beliefs and knowledge in Higher Education (pp. 59-78). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

McKinney, K. (Spring 2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning. *New directions for institutional research*, nº 129, pp. 37-50.

Nogueira, C. (2009, Setembro). Avaliação formativa no ensino superior: Contributos para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a aprendizagem dos estudantes. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional Aprendizagem /Desenvolvimento: Linhas de Fundo, Novas Tendências e Perspectivas*, Almada, Portugal.

OECD (2007). *Reviews of national policies for education – Tertiary education in Portugal*. Lisboa: Autor.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?. *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, nº 1, Octobre, 20-24, consultado em 08 de Setembro, 2007, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html.

Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Editora Forense.

Ponte, J. P. (Junho de 2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2 (4), pp. 153-180. Consultado a 25 de Junho de 2011 em <http://www.pna.es/Numeros2/pdf/DaPonte2008Investigar.pdf>

Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Reimão, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 149-161. Consultado a 28 de Outubro de 2013 em <http://redaberta.usc.es/redu>

Rosales, C. (1991). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA.

Shulman, L. S. (2004a; originalmente publicado em 1999). Taking learning seriously. In L. S. Shulman. *Teaching as community property: Essays on higher education* (p. 3447). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2004b; originalmente publicado em 1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. In L. S. Shulman. *Teaching as community property: Essay on Higher education* (pp. 140-144). San Francisco: Jossey-Bass.

- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.). *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer.
- Theall, M. & Arreola, R. (2001). *Beyond the scholarship of teaching: searching for a unifying metaphor for the college teaching profession*. Consultado a 20 de Janeiro de 2007 em <http://www.cedanet.com/meta/MT-AERA2001.pdf>
- Vieira, F., Gomes, A., Moreira, M, Melo, M., Silva, J., Gomes, C. & Albuquerque, P. (2002). Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho, um projeto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. In C. Oliveira, J. Amaral & T. Sarmiento (Orgs.). *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 35-49). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., Silva, J., & Almeida, M. (2010). Pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. In S. Gonçalves (Ed.). *Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 21-43). Coimbra: E.S.E. Coimbra.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (publicado originalmente em 1998). *Communities of practice: Learning as a social system*. Consultado a 31 de Março de 2012 em <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Artículo concluído en 28 de Octubre de 2013

Cita del artículo:

Lobato Nogueira, C.C. (2013). O portefólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 173-196. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de la autora



Clementina Nogueira

Instituto Piaget, Almada, Portugal

Mail: cnogueira@almada.ipiaget.org

Doutorada em Educação, mestre em Pedagogia da Saúde e licenciada em Psicologia é docente no Instituto Piaget de Almada (Portugal). Os seus interesses atuais em termos de investigação situam-se na área da avaliação, pedagogia no ensino superior e formação de professores.